

CONCEPCIONES DE DIVERSIDAD CULTURAL EN ESTUDIANTES DE GRADO
SEGUNDO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Autor:

Lina Suley Urrutia Delgado

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2020

CONCEPCIONES DE DIVERSIDAD CULTURAL EN ESTUDIANTES DE GRADO
SEGUNDO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Lina Suley Urrutia Delgado

Asesora

PhD. Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría En Educación

Pereira

2020

Agradecimientos

Principalmente, quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad Tecnológica de Pereira y su beca Jorge Roa Martínez, pues sin esta no estaría cumpliendo este sueño y este logro académico. Además de ello, quiero brindar mis más sinceros agradecimientos a la directora del Macroproyecto en Didáctica de las Ciencias Sociales, Ph.D. Martha Cecilia Gutiérrez quien con su paciencia, tenacidad y acompañamiento constante brindo la luz en nuestro camino hacia la elaboración de este proyecto de grado y este proceso de formación.

Además, quiero agradecer a los estudiantes participantes en esta investigación, pues son pilar fundamental para lograr comprender fenómenos propios de las Ciencias Sociales y la realización de este proyecto.

En segundo lugar, quiero mencionar a mi familia, mi hermano y mi segunda alma que, con su paciencia y apoyo constante, brindaron siempre una palabra de aliento en este proceso.

Finalmente quiero agradecer a mis compañeros del Macroproyecto, pues mediante la comunidad de aprendizaje se crearon lazos académicos y sociales que permitieron la concreción de este trabajo de grado, mediante la ayuda mutua y la reflexión constante.

Resumen

Esta investigación tiene como propósito interpretar las concepciones de diversidad cultural que tienen los estudiantes de grado segundo de primaria de una institución educativa privada de la ciudad de Dosquebradas – Risaralda.

Para llevar a cabo esta investigación se plantean tres objetivos específicos: identificar las concepciones de diversidad cultural antes de una práctica educativa mediante el uso de un cuestionario; identificar las concepciones de diversidad cultural durante una práctica educativa a través de la aplicación de una unidad didáctica basada en problemas socialmente relevantes; y para finalizar contrastar las concepciones de diversidad cultural identificadas en momentos previos y durante la práctica educativa.

Este estudio es de corte hermenéutico, se utiliza una estrategia de estudio de caso simple, con el fin de observar el fenómeno social desde el contexto particular y real de los estudiantes. La recolección de información se realizó a través de instrumentos y técnicas como el cuestionario, la observación participante, el diario de campo y análisis documental. El análisis realizado de las concepciones de diversidad cultural para cumplir con el primer objetivo fue mediante un análisis de frecuencia, para el segundo objetivo se utiliza la técnica de codificación teórica y en el tercer objetivo se contrastan los datos obtenidos mediante la triangulación mixta. La investigación develo que no sólo existe una concepción de diversidad cultural en los estudiantes, y estas concepciones son explícitas e implícitas, además ellos comprenden la diversidad cultural desde las diferencias físicas y culturales, pero existen contradicciones entre lo dicho y lo hecho pues tienden a tener acciones de rechazo social y discriminación por las diferencias desde las acciones, pero desde lo dicho aceptan estas diferencias como parte de su contexto.

Palabras claves: enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, concepciones de diversidad cultural, problemas socialmente relevantes.

Abstract

This research aims to interpret the conceptions of cultural diversity that students in the second grade of an institution private school in the city of Dosquebradas - Risaralda

To carry out this purpose there are three specific objectives: identify of the conceptions of cultural diversity before an educational practice through the use of a questionnaire; identify of the conceptions of cultural diversity during an educational practice across the application of a didactic unit based on socially relevant problems; and the third objective is carried out when you contrasts the conceptions of cultural diversity identified in moments previous and during educational practice.

This study is hermeneutic nature, where it is used a strategy of case study simple, to be able to observe the phenomenon from the particular and real context of the students. The collection of information was carried out through instruments and techniques such as the questionnaire, the participant observation, the field diary and documentary analysis. The analysis done of the conceptions of cultural diversity in the first measure was by a frequency analysis, followed by this objective, through the theoretical coding technique and finally contrasted by mixed triangulation it demonstrated that not only a conception of cultural diversity exists in students. And these are both explicit and implicit character, in addition to affecting cultural diversity from students understand the diversity from the physical and cultural differences but there are contradictions between what is said and what is done because they can have actions of social rejection and discrimination based on the differences from the actions, but from the foregoing they accept these differences as part of their context and their classmates.

Keywords: teaching and learning social sciences, conceptions of cultural diversity, socially relevant problems.

Contenido

Introducción.....	11
1. Planteamiento del Problema	13
2. Objetivos.....	19
2.1.1 Objetivo general.....	19
2.1.2 Objetivos específicos.....	19
3. Referente Teórico	20
3.1 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	20
3.1.1 Problemas Socialmente Relevantes.....	22
3.2 Diversidad	24
3.2.1 Enseñanza de la diversidad cultural	26
3.3 Concepciones de diversidad	28
3.3.1 Características de la Diversidad Cultural	33
3.4 Supuesto	35
4. Metodología	36
4.1 Enfoque investigativo	36
4.2 Estrategia.....	36
4.3 Grupo de Estudio	37
4.4 Unidad de análisis.....	37
4.5 Procedimiento, técnicas e instrumentos de análisis y recolección de información	37
4.5.1 Antes de la práctica educativa	37
4.5.2 Unidad didáctica	38
4.5.3 Durante la práctica educativa.....	40
4.5.4 Después de la práctica educativa	40
5. Resultados	42
5.1 Concepciones de diversidad cultural identificadas antes de la práctica educativa.....	42
5.1.1 Dimensión de identidad – alteridad	44
5.1.2 Dimensión Homogeneidad – Heterogeneidad	45
5.1.3 Dimensión Igualdad – Desigualdad	46
5.2 Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa.....	48

5.2.1 Concepciones de diversidad cultural que emergen <i>en lo que se dice</i> en el grupo de estudiantes	50
5.2.2 Concepciones de diversidad cultural que emergen <i>en lo que se dice</i> y se hace en el grupo de estudiantes.....	53
5.3 Concepciones de diversidad cultural identificadas en el grupo de estudiantes de segundo	55
5.3.1 Semejanzas en las concepciones de diversidad cultural identificadas antes y durante la práctica educativa.....	57
5.3.2 Diferencias en las concepciones de diversidad cultural identificadas antes y durante la práctica educativa.....	61
6. Conclusiones	67
7. Recomendaciones	70
Referencias	72
Anexos.....	80
Anexo 1: cuestionario.	80
Anexo 2: consentimiento informado.	82
Anexo 3. Unidad didáctica.....	83

Lista de Figuras

Figura 1 Resultados de la dimensión Identidad - Alteridad	44
Figura 2 Resultados de la dimensión Homogeneidad - Heterogeneidad	45
Figura 3 Resultados de la dimensión Igualdad - Desigualdad.....	47
<i>Figura 4</i> Diagrama categorial con las concepciones de diversidad que emergen en la práctica educativa.....	49
Figura 5. Resultados del proceso de triangulación las semejanzas y diferencias en las concepciones de diversidad cultural identificadas en el grupo de estudiantes	56
Figura 6 Expresiones de estudiantes frente a situaciones de inmigración	58
Figura 7 Producción de los estudiantes en preferencia por compartir actividades lúdicas con compañeros de su mismo sexo.....	60
Figura 8 Definición de color de piel reflejado por los estudiantes.	60
Figura 9 Testimonio de estudiante frente a situaciones culturales	62
Figura 10 Expresión de un estudiante frente a situaciones de orden cultural	63
Figura 11 Expresiones de los estudiantes frente a situaciones de discriminación.....	64
Figura 12 Expresiones de un estudiante frente a las características físicas de un compañero	65

Lista de Tablas

Tabla 1 Características de las concepciones como teorías implícitas y como teorías explícitas...	30
Tabla 2 Síntesis de la Unidad Didáctica en Diversidad Cultural.....	39
Tabla 3 Resultados obtenidos en el cuestionario sobre diversidad cultural	43

Introducción

Actualmente la sociedad vive una constante de crecientes cambios lo que conlleva a generar acciones, actitudes y apertura a nuevas dinámicas de relacionarse con el otro, si bien existen oportunidades de conocer y aprender de las otras culturas y de las diferencias entre las mismas, esto en algunos casos, es motivo de conflicto, y la creación de actitudes negativas como la discriminación, la desigualdad, y el rechazo por el otro.

Ante esta realidad la escuela se convierte en el ente principal de formación y promoción de acciones que conlleven a la cohesión e integración social y la valoración de la diversidad cultural en los entornos educativos. Con base en esto, este estudio pretende identificar, interpretar y analizar las concepciones de diversidad cultural en un grupo estudiantes de segundo de primaria en el municipio de Dosquebradas.

Con base en lo anterior, se busca develar las concepciones de diversidad cultural en tres momentos; en el primero se identifican las concepciones de diversidad cultural que emergen antes de la práctica educativa mediante la aplicación de un cuestionario; en el segundo momento se identifican las concepciones que emergen durante una práctica educativa, a través de la aplicación de una unidad didáctica; por último, se contrastan las concepciones identificadas en el antes y después de la aplicación de la unidad didáctica, con la teoría.

Adicional a ello, el informe investigativo está dividido en cuatro apartados que son: planteamiento del problema, referente teórico, metodología, análisis de la información, conclusiones y recomendaciones.

En el primer apartado, se encuentra el planteamiento del problema en el cual expone un estado del arte y las investigaciones realizadas en cuanto al objeto de estudio, donde se identificó

así los avances o vacíos a nivel mundial, nacional y local sobre este fenómeno social. Se puede encontrar la pregunta de investigación y los objetivos de la misma.

En el segundo apartado se encuentra el referente conceptual en el cual se sustenta teóricamente la investigación, allí se abordan tres conceptos: enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, diversidad cultural y concepciones de diversidad.

En el tercer apartado, se encuentra la metodología de corte cualitativo con un enfoque hermenéutico, desarrollado mediante una estrategia de estudio de caso simple, así mismo se hace referencia al proceso de recolección y análisis de datos.

El cuarto apartado presenta los resultados del análisis de la información dado en los tres momentos en que emergen las concepciones de diversidad cultural de los estudiantes, que corresponden al análisis de las concepciones antes de la práctica educativa (cuestionario), durante la práctica educativa a través de la codificación teórica, y la contrastación de los resultados entre los datos obtenidos antes y durante la práctica educativa. Finalmente, a partir de los hallazgos encontrados se elaboran las conclusiones y se plantean las recomendaciones para investigaciones futuras.

1 Planteamiento del Problema

A través del tiempo la humanidad ha tenido diferentes transformaciones que han influido en la desigualdad entre distintos grupos sociales, esto se debe a factores económicos, sociales, culturales, políticos, ambientales y educativos. Delors (1996) afirma que el siglo XX fue un “siglo caracterizado por el ruido y la furia” (UNESCO, 1996, p.2) en el cual la humanidad conoce las amenazas a las que se enfrenta, pero no encuentra los medios para solucionar estas situaciones.

Ante este panorama, la escuela debe asumir la responsabilidad de formar sociedades más justas, democráticas, incluyentes y respetuosas por los derechos y deberes que trae consigo la ciudadanía, ya que entender la sociedad en que se vive, su época y sus especificidades no sólo es un derecho educativo, sino un deber de los ciudadanos, por lo tanto, la educación se vuelve un aspecto esencial para un “desarrollo humano, inclusivo y sostenible” (UNESCO, 2017, p.48).

Al respecto, Pagés y Santisteban (2011), sugieren que la escuela debe generar espacios donde el estudiante pueda identificar, juzgar y reflexionar sobre estos problemas relevantes de la sociedad, y eso se plantea desde la enseñanza de las ciencias sociales, que busca el desarrollo de competencias ciudadanas, habilidades y destrezas en los estudiantes, que contribuyan a la cooperación, la participación, el diálogo, la solidaridad y el respeto por el otro, basándose en la comunicación y el desarrollo de pensamiento social

Es así como la enseñanza de las ciencias sociales según Delgado & López (2016) busca formar una ciudadanía que “reconozca una diversidad que va más allá del tradicional concepto de ciudadanía basado en el estado-nación” (p.52) lo que puede contribuir a transformar la realidad.

La escuela ha sido un espacio donde converge la diversidad como una situación natural, sin embargo, persisten las prácticas educativas tradicionales en las que se pretende homogenizar pensamientos y actuaciones de todos los estudiantes que asisten a un aula de clase, con el fin de poder llevar un hilo conductor entre saberes y competencias específicas. Al respecto, Sacristán (2000) propone que la educación es “un instrumento de igualación de los que socialmente eran desiguales” (p.15) por tanto estos procesos históricamente repercuten en el fracaso escolar.

Ante esta realidad, López Melero (2001), plantea que la diversidad en el aula no debe considerarse como un problema, sino como un valor, en el cual se debe formar a la sociedad, con el fin de erradicar las desigualdades, mediante el reconocimiento de la identidad y de las oportunidades para construir espacios de aprendizaje enriquecedor entre las sociedades.

Para lograr lo anterior, es necesario que se promueva una educación donde se tenga en cuenta marcos de diálogos interculturales comprometidos con el conocimiento, la apropiación y la socialización de las diferentes culturas en el aula con el ánimo de enriquecerse a sí mismas y potencializar la interacción mediada por los valores culturales propios y ajenos, sin necesidad de homogenizar o excluir a las sociedades minoritarias. Al respecto, Guzmán Marín (2018) añade que se requiere una educación que “no sólo respete, sino que también potencie la diversidad identitaria, dentro de un marco de diálogo intercultural” (p.211).

Para ello, Las Naciones Unidas (2018) y la UNESCO proponen mediante, los Objetivos de Desarrollo sostenible – ODS (2030) garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad mediante la valoración de la diversidad cultural, con el fin de fijar acciones que permitan la construcción de una sociedad que garantice soluciones a las problemáticas de los contextos educativos diversos.

Sin embargo, Sansó, Navarro & Huguet (2016) en un análisis de un aula con alta diversidad sociocultural en España, plantean que los grupos diversos socialmente minoritarios se enfrentan a desafíos lingüísticos y culturales homogeneizantes propios de la sociedad mayoritaria, asumiendo la escuela una posición que repercute directamente en el desarrollo positivo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, pues se promueve la desigualdad y la discriminación en la actualidad.

Por su parte, Colombia se consagra desde su política pública cultural y su base estamental como un Estado protector de la cultura, y del valor que este tiene para su sociedad, esto se refleja en primera instancia en la Constitución Política (1991) en la cual expresa que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (Art 7. p.16). Adicional a ello, el Estado propone en la Ley 115 /1994, (Ley General de Educación) que la educación debe ser respetuosa de las creencias filosóficas, políticas o religiosas de sus educandos, promoviendo así la no discriminación en el aula, y el acceso a todas las manifestaciones culturales en el país.

Sin embargo, Sarrazin (2018) argumenta, que la política de protección del Estado por las minorías promueve la exclusión, la desigualdad y la discriminación, porque aún existe intolerancia y poco respeto por las diferencias, por parte de la población mayoritaria con una postura hegemónica, propone que el reto es “reconocer, respetar y convivir con la diferencia sin necesidad de cristizarla en identidades – alteridades predefinidas” (p.144).

Por su parte, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016 - 2026), hace énfasis en la necesidad de formar ciudadanos críticos, activos y conscientes de los desafíos que se dan a partir de las transformaciones del contexto, con el fin de construir una sociedad democrática, equitativa,

justa y pacífica que oriente sus acciones sobre el respeto mutuo, la valoración de la diversidad y la protección por los derechos y deberes.

Sin embargo, en la lectura de investigaciones y estudios hechos en instituciones educativas, se manifiesta que estas cumplen un proceso de formación basado en currículos hegemónicos propuestos por el Estado, en el cual no se tiene en cuenta el contexto y la diversidad de los educandos, estando en una situación de invisibilidad frente a las normativas existentes.

(Martínez, 2017; Quisoboni & Miranda, 2016)

Se añade a este panorama el Plan Decenal Departamental de Risaralda (2013-2023) y el Plan de Desarrollo Municipal de Dosquebradas en Risaralda (2016 - 2019) propone valorar y reconocer la diversidad desde propuestas pedagógicas interculturales, desde una dimensión social, pero no educativa, atendiendo principalmente a ejes temáticos que propenden por formar un “ser humano para que conviva armónicamente con los demás y la naturaleza, mediante el diálogo y la participación democrática” (Plan Decenal Departamental de Risaralda, 2013, p.4)

Las políticas formuladas por el Estado, son base fundamental para la generación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que propendan por vincular las necesidades del contexto con los estudiantes con el fin de formarlos integralmente.

En este caso el PEI de la institución donde se desarrolla la investigación, propone brindar experiencias significativas basadas en el respeto por la vida, propio del modelo de enseñanza Biocéntrico, el cual se enfoca en el desarrollo integral del ser humano, mediante el fortalecimiento de valores, y el encuentro con el otro por medio de la afectividad, “para superar la discriminación social, étnica o religiosa. La solidaridad, el diálogo sincero, el respeto y el reconocimiento del otro” (Instituto Tecnológico Dosquebradas, 2012, p. 15), sin embargo en el

plan de área propio de las ciencias sociales de la institución no se evidencia tal enfoque, tomando así a la diversidad como un concepto transversal en la institución.

Lo anterior supone una educación basada en el contexto, el respeto por la diversidad y la realidad social, pero el Índice Sintético de Calidad del año 2018 de la institución en mención, visibiliza la percepción que tienen los estudiantes sobre el ambiente escolar en las aulas de clase, en el cual se obtiene un resultado de 49 sobre 100, por el que se evidencia la existencia de situaciones de rechazo, actitudes de discriminación y acciones que involucran la convivencia del estudiante.

Ante estas situaciones, a nivel regional se han estructurado investigaciones que conllevan a repensar el concepto de diversidad articulado a las ciencias sociales, pues investigadoras como Benavides y Vargas (2015), Vallejo y Villamil (2017); Cardona y Reyes, (2017), proponen la diversidad debe estar enfocada a trabajarse bajo la modalidad de problemas socialmente relevantes para comprender fenómenos como la desigualdad, la discriminación o exclusión social, aprovechando la realidad propia del estudiante y trabajando la diversidad como un concepto inherente al ser humano, es decir como un valor y una oportunidad para construir ciudadanía.

Entendiendo esta necesidad, Molina y Utges (2011) proponen que para comprender un fenómeno se debe conocer las concepciones de diversidad cultural en los estudiantes que hace parte de un contexto social propio y natural, porque permitirá conocer el estado actual de sus actitudes frente a este concepto, sin embargo, Molina y Utges (2011) afirman que son escasas las investigaciones que abordan este tema desde un enfoque educativo, puesto que las investigaciones encontradas son fundamentalmente de tipo biológico, médico (psiquiatra y psicológico) y enfocados a comprender las concepciones de los docentes.

No obstante, se logró encontrar un Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana en Latinoamérica (ICCS 2016) que investigo sobre las percepciones de los estudiantes sobre las concepciones de diversidad que tienen los jóvenes frente a categorías como: grupos minoritarios, homosexualidad, diversidad étnica. En éste se evidencia, que los grupos con diferencias marcadas en la orientación sexual, la religión, su color de piel son discriminados ya que los estudiantes tienen actitudes favorables frente a la violencia y el rechazo hacia ellos.

Las investigaciones realizadas no han sido en su gran mayoría abordadas desde la educación primaria sino desde el bachillerato, la universidad o el ejercicio profesional, por lo que se ve como una oportunidad y una necesidad plantear un estudio que ofrezca reflexiones sobre las concepciones de diversidad cultural propias del entorno de los estudiantes, lo cual oriente al desarrollo y el fortalecimiento de la ciudadanía.

Es así como se formula la siguiente pregunta de investigación: *¿qué concepciones de diversidad cultural se identifican en un grupo de estudiantes de grado segundo de una institución educativa de Dosquebradas, a partir de una práctica educativa basada en problemas socialmente relevantes?*

2 Objetivos

2.1.1 Objetivo general

Interpretar las concepciones de diversidad cultural que emergen en un grupo de estudiantes de grado segundo de básica primaria de una institución educativa de Dosquebradas, a partir de una práctica educativa basada en problemas socialmente relevantes

2.1.2 Objetivos específicos

- a. Identificar las concepciones de diversidad cultural en un grupo de estudiantes de segundo de básica primaria antes de una práctica educativa basada en problemas socialmente relevantes.
- b. Identificar las concepciones de diversidad cultural que emergen en un grupo de estudiantes de segundo de básica primaria durante una práctica educativa basada en problemas socialmente relevantes.
- c. Analizar las concepciones de diversidad cultural identificadas en un grupo de estudiantes de segundo de básica primaria antes y durante una práctica educativa basada en problemas socialmente relevantes.

3 Referente Teórico

El referente teórico se desarrolla con base en tres categorías conceptuales: enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, diversidad cultural y concepciones de diversidad cultural.

3.1 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales parte de la necesidad de permitir conocer, interpretar y explicar los fenómenos sociales actuales, y el comportamiento humano desde las interacciones con el otro, en un entorno determinado.

Para ello Santisteban (2011) propone que se debe comprender la realidad social desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora, de manera que los estudiantes logren comprender la relación existente entre lo que viven y lo que logren aprender desde las escuelas, al respecto Pitkin (2009), propone que las ciencias sociales deben formar el pensamiento social, para que se les permita a los estudiantes concebir la realidad como “una síntesis compleja y problemática”(p.18).

Esto conlleva a que las ciencias sociales, según Santisteban (2011) deban reinterpretar esta realidad, con el fin de comprenderla y desarrollar un pensamiento crítico frente a esta, en el cual el aprendizaje debe estar abierto a juicios, diálogo, preguntas e investigación por parte de los estudiantes, para que ellos mismos narren los hechos, den respuesta a sus preguntas y transformen sus entornos.

Benejam (1997) además, argumenta que la comprensión de la realidad social les facilita a los estudiantes desarrollar capacidades que les permite entender, ubicarse y construir su propio mundo, esto parte desde la concreción de valores democráticos como el respeto por su propia

dignidad y la de los demás, la participación, la comprensión de las diferencias y la identidad de sus propios contextos y tradiciones.

Bajo esta perspectiva, Santisteban y Pagés (2011) proponen que el currículo de ciencias sociales debe responder a una serie finalidades coherentes con la complejidad del conocimiento social, en aras de promover la intervención social:

Finalidades culturales: entender las diferencias que se dan en la sociedad, a partir de la comunicación, la identidad colectiva y el reconocimiento de la desigualdad, para enriquecer las perspectivas en los estudiantes.

Finalidades científicas: la investigación en el aula de clase debe partir de la historia, la geografía y el contexto, para reconstruir los conocimientos.

Finalidades prácticas: relaciona el saber sabio con las prácticas cotidianas de los estudiantes, sirviéndole a este como medio para la resolución de problemas y la cooperación, buscando como fin último la transformación social.

Finalidades intelectuales: se construye un conocimiento social que busca transformar las concepciones de los estudiantes, y llevarlos a adaptarse y a encontrarse en un mundo globalizado, donde se logra alcanzar las competencias interculturales.

Desarrollo personal: propicia la autorregulación de sus acciones, ayudándole al estudiante a conocerse a sí mismo desde sus posibilidades, con el fin de permitirle una autonomía al estudiante y que este logre sus propios modos de participación, reconociéndose a sí mismo y al otro a partir de sus acciones.

Finalidades Políticas: le permiten al estudiante fortalecer sus procesos de toma de decisiones, intervención social y cambio o transformación social desde sus acciones frente a los problemas

sociales, con el fin de construir una democracia justa y una ciudadanía que reflexione sobre un mundo menos desigual.

En tal sentido, es una necesidad de hoy comprender las finalidades de las ciencias sociales el currículo educativo como un agente de cambio, basado en problemas socialmente relevantes, lo que le permite transformar las prácticas educativas tradicionales en las escuelas, la comprensión de la realidad del entorno, para desarrollar en los estudiantes una consciencia crítica, y que, a partir de esto, valoren lo que están haciendo, encuentren soluciones y transformen su realidad.

3.1.1 Problemas Socialmente Relevantes

La enseñanza de las Ciencias Sociales y las finalidades anteriormente descritas, se enfocan en una perspectiva activa y socio constructivista de la pedagogía, buscan enfrentar a los estudiantes a las problemáticas sociales cotidianas, cercanas y relevantes de su entorno.

En palabras de Legardez (2006), los problemas sociales relevantes (PSR) son cuestiones que generan controversias, disputas, en que se enfrentan los intereses, los valores, y las opiniones, estos conflictos según Falaize (2010) son cuestiones “donde se enfrentan los valores y los intereses” (p. 189) lo que se convierte en un método para el análisis de los temas sensibles en la historia y la realidad misma.

Estos “conflictos” además se consideran según López – Facal & Santidrián (2011) como “aquellos que dan lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación en la sociedad” (p.11), permiten desarrollar un pensamiento crítico y social en los estudiantes para que logren tomar decisiones propositivas frente a su realidad y su futuro, lo cual se realiza según Oller (1999) por medio del consenso y la interacción

social teniendo en cuenta, la diversidad de opiniones, hechos, fuentes, causas y consecuencias de los problemas sociales.

Trabajar estos temas en el aula permiten entonces, relacionar y comprender las controversias sociales, lo que permite que los estudiantes se involucren de manera más real, pues son los educandos los que han vivido, viven o vivirán estos problemas relevantes. Esto trae como beneficio según Soley (1996; en Oller, 2000) comprender las controversias sociales mediante el desarrollo de capacidades de orden superior en los estudiantes, por lo que pueden llegar a ser más críticos, lo que conlleva a explicar y discutir sus puntos de vista de manera coherente.

En este sentido, la didáctica de las Ciencias Sociales por medio de los PSR, busca preparar a los estudiantes para “convivir en un mundo en conflicto y cambio continuo, y para contribuir a una sociedad más respetuosa, participativa, y comprometida con el bien común” (Canals, 2008, p. 343).

Uno de los cambios continuos sociales más representativos es la desigualdad, entendida como problema existente en los entornos escolares propios de la sociedad, lo que se evidencia por medio de la discriminación (Cubillos, 2018, p.58).

La discriminación se entiende como un trato de “inferioridad, diferente y desfavorable, a unas personas con respecto a otras, en razón de su origen social, nacimiento o propiedad”, (Aguilar & Buraschi, 2014, p. 46). Según la UNESCO (1960) esta acción recae entonces, en cualquier persona por diferencias de color, ideología, religión, cultura, sexo, género, edad o clase social, este problema puede traducirse en estigmatización o deslegitimación del ser, por medio de exclusión, limitación o preferencia.

Para Dietz (2013) los procesos que conllevan a la discriminación en la sociedad se originan en las “políticas de identidad” del Estado – Nación; el autor sugiere que la educación se enfoca en una ciudadanía nacionalista que promueve de manera intencionada una identidad que “homogeneiza a los miembros de un grupo, contradiciendo así las presunciones básicas de la diversidad.” (p.30), lo que produce un tratamiento diferencial y discriminatorio a grupos minoritarios.

Una alternativa a esta ciudadanía nacionalista se encuentra en la propuesta de Pagés (2007) que convoca a una ciudadanía desde un enfoque global o planetario, esto implica que las personas conviven en dos espacios uno local (lugar donde se nace o a donde se pertenece) y otro global (espacio de interacción). Esta última es entendida como afirma Arnot (2009) en “alguien que es consciente del mundo en general y que tiene un sentido de su propio papel como ciudadano mundial, que respeta y valora la diversidad.” (p.210)

Estos ciudadanos del mundo, según Cortina (1999) pueden coexistir entre las diferentes sociedades y culturas, donde se dilucide conjuntamente la construcción de comunidades justas y capaces de convivir en respeto por las diferencias. (p. 156).

Es en este punto donde las sociedades interactúan entre sí, confluyen aspectos propios de las personas como lo social, político, cultural, religioso, de género entre otras características que lo hacen espacios diversos.

3.2 Diversidad

La diversidad como concepto social tiene múltiples definiciones, en este caso se aborda desde la educación en las Ciencias Sociales, como lo afirma Pilar Arnaiz (2000), en el cual afirma que es “un valor educativo que puede beneficiar a todos los alumnos de una escuela” (p.89) ya que

esto trae beneficios a nivel educativo y personal, pues los principios curriculares estarían encaminados a desarrollarse desde una heterogeneidad, pues valida las individualidades de los estudiantes, reconociendo sus diferencias y posibilitando el ejercicio de la interacción por medio de las relaciones sociales y culturales.

Leiva (2010) añade, que la diversidad es un concepto determinante en la realidad social y escolar de los estudiantes, como concepto social y educativo que se da de manera diferente en cada persona, estas diferencias no son motivantes de acciones discriminatorias o de exclusión, sino que deben ser entendidas desde una “valoración positiva de la diferencia personal y cultural.” (p. 8)

La diversidad es entendida entonces, como una serie de características inherentes al ser humano, donde se tienen en cuenta las experiencias, las actitudes, los deseos, motivaciones y estilos propios de cada individuo.

Meléndez (2000) y Arnaiz (2005), hacen referencia a tres factores de la diversidad:

- *Factores físicos*, que se refieren al sexo, diversidad de género, las condiciones biológicas y la edad.
- *Factores académicos*, referidos a los estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje.
- *Factores socioculturales*, condiciones culturales o sociales que generan un cumulo de costumbres, hábitos, traducidos en cultura. Lo que genera “diversidad en el aula debido al encuentro de diferentes costumbres, sistemas de valores, y a la pertenencia a grupos étnicos con diferencias religiosas, creencias, hábitos, costumbres y lengua, entre otros” (Gutiérrez, Arana y Buitrago, 2016, p. 194).

Entre estos factores socioculturales, se encuentra la diversidad cultural, que hace referencia a la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo. Se entiende este concepto, como un cúmulo de concepciones inherentes al ser humano, que son heterogéneas y pueden transformarse, según la UNESCO (2005) este concepto se conoce como “la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas” (p.21).

Esta diversidad cultural es entonces, un hecho social, que implica no sólo respeto por el otro, sino que, a la vez, pueden surgir acciones de exclusión, por lo cual la diversidad cultural no puede tomarse sólo desde un aspecto de riquezas étnicas, sino que va más allá, como menciona la UNESCO (2002) “Es un recurso para organizar un diálogo más productivo entre pasados pertinentes y futuros deseables” (p. 24).

3.2.1 Enseñanza de la diversidad cultural

La diversidad cultural en la educación se presenta desde la valoración del otro y el reconocimiento de las diferencias. Sagastizabal (2004) propone cuatro modelos que son: la asimilación, la compensación, la educación multicultural y la educación intercultural.

- ***La asimilación:*** propone que una cultura se impone ante las otras, y todo aquel que no pertenezca o sea diferente a la cultura dominante será excluido.
- ***La compensación:*** la diversidad es vista como una carencia o problema, donde las personas deben alcanzar a la cultura dominante para solventar sus condiciones disminuidas, rechazando de esta manera sus características propias.
- ***La educación multicultural:*** se asume que la sociedad es heterogénea, sin embargo, la diversidad, es asumida como una desigualdad que niega la interacción entre los diversos grupos, esta desigualdad se evidencia en grupos minoritarios, para los cuales la

escolarización debe ser diferenciada lo que obstaculiza la interacción social entre los diferentes grupos sociales.

- ***La educación intercultural:*** este permite desarrollar la capacidad de configurar una sociedad democrática, tolerante, justa y respetuosa por el otro, donde los caracteres heterogéneos son la riqueza común que permite la interacción y deja de visualizarse como un factor divisorio en la sociedad.

Se busca una sociedad más igualitaria, donde se tengan las mismas oportunidades y los mismos derechos a pesar de provenir de otras culturas. En este sentido la Unesco (2005) hace énfasis en que esta educación debe darse mediante “el conocimiento e interrelación entre las diferentes culturas, en la cohesión social” (p. 325). Logrando que la educación intercultural promueva e integre a las diferentes culturas sin anular las características propias de las personas.

Jiménez y Goenechea (2014) agregan, que este reconocimiento por el otro en espacios educativos debe caracterizarse por:

- Reconocer y valorar la diversidad cultural.
- Proteger la diversidad cultural y la identidad propia de los estudiantes que hacen parte de comunidades minoritarias.
- Promover la formación en valores y actitudes positivas frente a la diversidad cultural, propendiendo por la disminución de acciones discriminatorias y desiguales en el aula.
- Dotar a los alumnos de competencias interculturales y sociales, y promover el desarrollo del pensamiento crítico.

De esta manera se contribuye al desarrollo de competencias interculturales en las personas, lo que posibilita una interacción social en ambientes diversos basada en el respeto y el intercambio

o la apertura del otro, logrando así derrumbar las barreras que dificultan establecer relaciones con personas culturalmente diversas. Estas barreras, como los prejuicios que llevan a la discriminación, pueden llegar a ser las concepciones sobre los grupos sociales que son latentes en la sociedad.

En relación con los objetivos de esta investigación, donde se busca develar las concepciones de los estudiantes sobre la diversidad cultural, se amplía a continuación el siguiente concepto.

3.3 Concepciones de diversidad

Las concepciones parten de la manifestación de los conocimientos previos arraigados en las personas, a través de los procesos de interacción, y los procesos de aprendizaje que se dan en los entornos escolares; sin embargo, esto no sucede en periodos cortos de tiempo, sino que se cimientan a lo largo de la vida, y se transforman continuamente, a esto se le llama *concepción*.

Estas no han tenido una única forma de estudiarse; por el contrario, los enfoques que las han constituido como campo de estudio han sido diversos y han ayudado a entender cómo el ser humano construye, concibe y utiliza el conocimiento.

Giordan (1996) define el concepto de concepción como “un universo de significados contruidos por el que aprende, en el que se ponen en juego saberes acumulados, más o menos estructurados, próximos o alejados del conocimiento científico que les sirve de referencia” (p. 9), de manera que las concepciones se construyen a partir de análisis de la realidad en la que están inmersos los individuos.

Además, las concepciones se pueden concebir desde un aspecto social, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) argumentan que “la construcción de representaciones está fuertemente orientada por las actividades que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de

relación y comunicación interpersonal” (p. 52), lo que conlleva a tener un proceso cognitivo individual, pero parte de las interacciones sociales.

A partir de estos referentes, la presente investigación parte del estudio llevado a cabo por Pozo et al (2006), establecen las concepciones como creencias que “inciden en lo que las personas hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de los otros” (p.55)

Estas concepciones se basan en representaciones de naturaleza implícita que se conectan directamente con la experiencia personal. Las *teorías implícitas* son creencias que de acuerdo con Pozo (2003) se adquieren mediante procesos de formación informal de manera inconsciente, su naturaleza es de carácter procedimental y de naturaleza arraigada y poco reflexiva.

Según Pozo (2006), estas teorías implícitas son en gran medida “producto de la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, igualmente implícitos” (p. 48) por lo cual las experiencias de aprendizaje están innegablemente conectadas con las emociones y las respuestas viscerales.

De acuerdo con Pozo (2006), estas teorías implícitas se caracterizan por:

Tabla 1 Características de las concepciones como teorías implícitas y como teorías explícitas

	Representaciones implícitas.	Representaciones explícitas.
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje experiencial, no consciente	Aprendizaje consciente que se da a partir de la reflexión
	Experiencia personal y se da por la educación informal	Se da mediante la instrucción formal y la comunicación verbal de las experiencias
¿Cuál es su naturaleza?	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
	Función pragmática (tener éxito).	Función epistémica (Comprender).
¿Cómo funcionan?	Naturaleza encarnada	Naturaleza basada en sistemas de representación externa
¿Cómo cambian?	Se da por acumulación y procesos de asociación	Se da por medio de reestructuración de las concepciones que se tienen adquiridas por nuevas
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.

Fuente: Adaptado de: Pozo, 2006, p. 46

Con base en lo anterior (tabla 1) *las teorías implícitas*, son consecuencia de la exposición reiterada a situaciones de aprendizaje en las que se repiten ciertas acciones, de manera que se logran crear “estereotipos sociales que, con mayor o menor justicia y equidad, nos permiten poner orden representacional en el mundo”. (Pozo, Scheuer, & Pérez Echeverría, 2006, pág. 47)

Las teorías explícitas, por el contrario, tienen un origen consciente que se obtiene mediante el aprendizaje formal, escolar o académico, y este se da mediante la reflexión de los saberes que se adquieren. Es así, como las concepciones explícitas se enuncian por medio del lenguaje verbal, el

“decir”, por tal motivo su naturaleza es declarativa, a diferencia de las concepciones implícitas que se manifiestan a través del hacer.

Para que exista un cambio en las representaciones de las personas es importante explicitar las teorías implícitas, entender su naturaleza, e identificarlas, a medida que esto se comprenda se puede repensar y lograr remplazar estas representaciones por medio de educación formal transformándolas así en teorías explícitas.

Por tanto, las concepciones como teorías implícitas se pueden interpretar desde un punto de vista limitante, pues esto determina el aprendizaje, el grado de interacción social, e incluso las acciones no conscientes frente a situaciones cotidianas. Es por esto que transformar estas concepciones implica un estudio y un cambio profundo que permita repensar la manera en cómo se representa la realidad, comprender como evolucionan estas concepciones, y como son generadas en los individuos.

En lo referente a las *concepciones de diversidad cultural*, como campo de estudio, estas han sido investigadas desde las perspectivas de los docentes, los estudiantes de bachillerato, y de universidad, sin embargo, en educación primaria es un tema que todavía está en exploración. En el presente estudio se abordan específicamente las concepciones respecto a las dimensiones de la diversidad y sus características.

Gunther Dietz (2013) propone abordar este concepto desde la “**pedagogía de la diversidad**” (p.185), para ello divide el mismo en tres **dimensiones de la diversidad cultural** que se relacionan por medio de la interacción social: igualdad – desigualdad, identidad – alteridad, y homogeneidad – heterogeneidad, se expone cada uno de estos a continuación:

Igualdad – desigualdad:

Para explicar esta dimensión Dietz (2013) se basa en un análisis vertical de las estructuras socioeconómicas como una característica imperante en la sociedad, hace mención de los conflictos de clase, incluye también las desigualdades de género, en las que determina las carencias o desventajas que tiene un grupo minoritario respecto al de la mayoría en una sociedad.

Esta desigualdad en los grupos minoritarios afirma Insulza (2011) se deriva de “la discriminación de clase, de raza, de género, de origen geográfico, de distinta capacidad física” (p.15), convirtiéndola así en un fenómeno social.

Esto se manifiesta no solo en la esfera social, sino que también se expresa en los contextos escolares, por lo que Aguado et al., (1999) propone que estos deben proporcionar alternativas educativas diferentes para personas diversas, lo que conlleva a “garantizar la igualdad de oportunidades para todos combatiendo la exclusión social y cultural” (p.65).

Identidad – alteridad

Dietz (2013), expresa que esta se genera a partir de las políticas de identidad generadas de manera horizontal en concordancia con las diferencias étnicas, culturales, de edad, género, orientaciones sexuales y discapacidades.

Según Seidmann (2015), la identidad se configura desde la diferencia de las creencias, el aspecto físico, psicológico, y biológico, lo que se relaciona con los modelos culturales propios del contexto y de la época. Es así como la identidad se construye a partir del reconocimiento del otro, como un ser diferente y único, pero que aporta a la construcción de una identidad propia. La alteridad, según Santamaría (en Taub, 2008) es un espacio entre lo personal y lo socio

histórico, donde se imagina al otro, y se construye simbólicamente la identidad propia, preservando sus propios espacios.

Homogeneidad – heterogeneidad

Se habla de homogeneidad cuando se trata “ciertos elementos comunes” entre las personas. Por otro lado, la heterogeneidad se asocia al término de “cultura”, la UNESCO (2005) propone que esta palabra refiere las características individuales de las personas, en cuanto a sus motivaciones, capacidades, e identidad en tanto que “las culturas cambian conforme los seres que las componen van cambiando, mutando, transformándose, diferenciándose...” (p. 16).

3.3.1 Características de la Diversidad Cultural

La UNESCO (2005) refiere que la diversidad cultural es un hecho social, donde intervienen características a nivel individual y social, y se manifiesta de diferentes formas como la diversidad lingüística, religiosa, étnica, sexual, y atributos de la sociedad humana en sus modos de expresión e interacción. En esta investigación se abordarán conceptualmente las características de sexo, etnia, ideología y lenguaje.

Sexo: este término se refiere a las diferencias biológicas entre mujer y hombre, además de sus características fisiológicas como lo afirma la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2014) es “la construcción biológica que se refiere a las características genéticas, hormonales, anatómicas y fisiológicas sobre cuya base una persona es clasificada como macho o hembra al nacer” (p.9) Adicional a ello, se menciona una diferencia entre sexo y género por lo cual se aclara que el sexo se refiere a lo biológico, mientras que el género es una construcción social y el significado cultural que se le atribuye a las diferencias biológicas.

Etnia: este concepto es la transformación del concepto de raza, ajustado en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Bellagio, Italia de 2000, donde se argumentó que los seres humanos desde aspectos antropológicos y científicos no pueden dividirse en distintas razas, pues “No hay más que una raza: la raza humana” (Torres-Parodi & Bolis, 2007, p.407), por lo tanto, este concepto debe entenderse desde la historia y las relaciones sociales.

Con base en esto, Giddens (2000) propone que en la etnicidad intervienen los valores y normas culturales que distinguen los miembros de un grupo de otro, por lo que se refiere a la etnicidad como las “prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una comunidad de personas. Donde Los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente diferentes de otros agrupamientos en una sociedad” (p.279).

Ideología: según la UNESCO (2005), es la manera en cómo se configuran las formas de actuar, pensar de un grupo social y cultural, que han sido históricamente construidas y aceptadas por la sociedad.

Por tanto, estas formas de ser, las creencias o las ideas son compartidas entre diferentes grupos sociales y estas se validan según los intereses comunes como lo afirma Giddens (2000), sin embargo, existen ideologías en las que se presentan desigualdades sistemáticas entre los grupos por lo que lo relaciona con el poder y la legitimación del mismo por parte de los ciudadanos.

Lenguaje: este es un sistema de signos que permite la transmisión cultural, se muestra como una función social básica que permite la construcción social de la realidad, este “es el portador del acervo de conocimiento social, pero también es un sistema de acción y, por lo tanto, se

actualizará en situaciones de interacción concretas y en procesos contingentes” (Schutz & Luckmann, 2012, p.98).

Con base en lo expuesto anteriormente, se busca generar una base que permita el estudio de las concepciones de diversidad desde diferentes perspectivas, con el fin de comprender este concepto desde una visión holística.

3.4 **Supuesto**

Enseñar la diversidad cultural a través de problemas socialmente relevantes promueve el diálogo, el debate, la argumentación y la interacción entre los estudiantes, lo cual facilita el explicitación de las concepciones de diversidad en un grupo de estudiantes de grado segundo de básica primaria.

4 Metodología

4.1 Enfoque investigativo

La presente investigación es de tipo hermenéutico, pretende comprender las concepciones de diversidad cultural. Este enfoque busca develar fenómenos específicos, a través de la adquisición de datos. Se integra con los métodos de indagación, observación e interpretación de la realidad. Flick (2011) propone que este tipo de investigación “toma en consideración los puntos de vista y las prácticas de campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y ambientes sociales relacionados con ellas” (p,20).

Este enfoque permite comprender las experiencias vividas, comportamientos, emociones, sentimientos y los fenómenos culturales con el fin de obtener detalles complejos sin generalizar los resultados de lo estudiado (Pérez, 2007; Corbin y Strauss, 1997). Con base en lo anterior, se toma como referente las concepciones de los estudiantes para develar lo que estos dicen y hacen frente a la diversidad cultural.

4.2 Estrategia

En esta propuesta de investigación se utiliza el estudio de caso simple, que permite acercarse a los fenómenos de la vida cotidiana, recolectando múltiples datos de manera exhaustiva en un contexto específico o particular con el fin de comprender la realidad. (Yin, 2003; Eisenhardt, 1989)

Es por esta razón que se escoge esta estrategia, ya que se pretende comprender las concepciones de diversidad que tienen los estudiantes mediante la observación de sus prácticas en un entorno natural, teniendo en cuenta lo que ellos dicen y hacen.

4.3 Grupo de Estudio

La unidad de trabajo son los estudiantes de grado segundo de educación básica primaria pertenecientes a un colegio privado del municipio de Dosquebradas en Risaralda.

Según el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media, el grupo se conforma por veinticinco estudiantes, ocho son mujeres y diecisiete son hombres, su edad esta entre los seis y siete años, proceden en su gran mayoría del eje cafetero, dos de ellos son estudiantes nacidos en el extranjero con nacionalidad colombiana, y un estudiante migrante y las áreas de donde provienen los estudiantes son barrios que se ubican entre estrato socioeconómico 2 y 5.

En tal sentido, el grupo de estudio se selecciona debido a su diversidad natural, pues los estudiantes están en constante interacción con diversas tradiciones, culturas, religiones, características lingüísticas, económicas.

4.4 Unidad de análisis

Se constituye por las concepciones de diversidad cultural que emergen de una práctica educativa a partir de problemas socialmente relevantes en un grupo de estudiantes de segundo grado de una institución privada de Dosquebradas.

4.5 Procedimiento, técnicas e instrumentos de análisis y recolección de información

La investigación se dividió en tres momentos: antes, durante y después de la práctica educativa, los cuales se explican a continuación

4.5.1 Antes de la práctica educativa

Antes de la práctica educativa, se realizó a un cuestionario sobre diversidad cultural con el fin de indagar por las concepciones explícitas de los estudiantes de segundo grado.

Este cuestionario contiene ocho preguntas tipo escala Likert, éste responde a un tipo de instrumento de medición en la investigación cuantitativa, que contenía tres opciones de respuesta (siempre, a veces y nunca), y estaban vinculadas a una afirmación por pregunta, las cuales se ordenaban de acuerdo con las variables a medir. Esta perspectiva se complementó con un análisis de frecuencias que de acuerdo con Sampieri (2008), permite analizar cualitativamente los datos obtenidos, con el fin de enriquecer y comprender la realidad cultural y social de los encuestados.

Este instrumento se aplicó a cinco estudiantes similares al grupo de estudio y se valida por expertos, finalmente se aplica el cuestionario a 23 estudiantes de grado segundo, (Anexo 1).

Luego de ello, se elaboró una unidad didáctica a partir de un problema socialmente relevante, enfocado a un caso de discriminación cultural, y se realizó un consentimiento informado firmado por los padres y/o acudientes de los estudiantes (Anexo 2) y se da un proceso de invisibilización de video cámaras para registrar las sesiones de la práctica educativa y no afectar el desarrollo natural de la práctica educativa.

4.5.2 Unidad didáctica

La Unidad didáctica (Anexo 3) se elaboró con el propósito de que los niños y las niñas comprendieran la importancia de la diversidad cultural para aprender a interactuar con el otro, fortalecer su propia identidad y a participar en la vida social a nivel global y local.

Con el fin de dar cumplimiento a este propósito, se estructuró el trabajo de aula a partir de problemas socialmente relevantes sobre situaciones de discriminación e injusticia social, el cual se concretó a través de un estudio de caso presentado a los estudiantes.

A partir de este estudio de caso, se trabajó una serie de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales: características de la diversidad, semejanzas y diferencias entre

seres humanos y comunidades, procesos migratorios, y solución de problemas a situaciones discriminatorias. El proceso que se siguió para el trabajo a partir del estudio de caso, se sintetiza en la tabla 2.

Tabla 2 Síntesis de la Unidad Didáctica en Diversidad Cultural

SINTESIS UNIDAD DIDÁCTICA	
Elaboración del estudio de caso y presentación	<p>Se realizó un análisis del contexto de los estudiantes para identificar las problemáticas presentes, donde se evidencian situaciones de discriminación a estudiantes por su condición física, formas de comportarse y color de piel. Además, se hace una búsqueda desde las orientaciones curriculares para lograr relacionar los problemas del contexto con las competencias y aprendizajes esperados para el área y el grado segundo.</p> <p>A partir de esto, se crea una situación problema cuya protagonista es una niña llamada Sofía que proviene de la ciudad de Cali. La situación versa en que Sofía se muda a Dosquebradas debido a motivos laborales de los padres, y al llegar a la nueva ciudad se enfrenta a burlas por su color de piel y su manera de pensar y actuar. Este caso se presenta a los estudiantes por medio de un video.</p>
Comprensión del caso y preguntas problematizadoras de las sesiones	<p>Para lograr la comprensión del caso, se realizaron a los estudiantes una serie de preguntas para fomentar la comprensión de todos los detalles intervinientes en el caso: ¿Dónde vivía Sofía?, ¿Qué les pasó a sus padres?, ¿A dónde tuvieron que viajar?</p> <p>A partir de la comprensión del caso se estructuran una serie de preguntas problematizadoras que orientan el trabajo por cada sesión: ¿Qué sucede con Sofía? (sesión 1), ¿Qué te hace diverso? (sesión 2), ¿Cuáles son nuestras diferencias y nuestras semejanzas? (sesión 3) ¿Cuáles son las razones por las que las personas cambian de ciudad? (sesión 4), ¿En qué se parecen nuestras comunidades? (sesión 5), ¿Cómo podemos ayudar a Sofía? (sesión 6)</p>
Trabajo a partir de la Interacción dialógica	Con el fin de facilitar el diálogo y la comprensión de la realidad y del caso, se organiza un trabajo colaborativo de discusión y solución en pequeño grupo, y gran grupo, generando debates, puestas en común y reflexión individual a partir de los temas abordados.
Análisis de la información	Teniendo en cuenta la pregunta de cada sesión, se presenta una situación o información a los niños para que ellos puedan desarrollar habilidades del pensamiento como explicar, contrastar, ejemplificar y describir a través de cuadros e imágenes.
Solución	A partir de lo abordado durante las sesiones, se propone la solución del caso abordado, valorando lo más viable mediante la discusión y la reflexión en los estudiantes frente a situaciones de discriminación.
Socialización	Al final de cada sesión, se socializa el trabajo realizado por cada grupo de trabajo, y al final de la se socializa los aprendizajes a partir de la elaboración de carteles sobre el respeto y valoración a la diversidad.
Evaluación	Se realiza una evaluación diagnóstica donde se reconocieron los conocimientos previos (en cada inicio de sesión), la evaluación de proceso (durante cada sesión), evaluación final o sumativa (realizada al final de la clase y la unidad didáctica)

Fuente: elaboración propia

4.5.3 Durante la práctica educativa

Se desarrolló la observación participante por la docente investigadora, esta observación según Bisquerra (2004) consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo al cual se investiga en tiempo y contexto natural.

Esta práctica educativa se registró por medio de grabaciones de video y audio, en seis sesiones de entre 35 y 90 minutos, además se llevó a cabo un diario de campo, que según Bonilla y Rodríguez (1997) permite organizar, analizar e interpretar la información que se está recolectando. Adicional a la observación, se tuvo en cuenta la producción de los estudiantes, que se realizaron durante las actividades durante de la práctica educativa.

4.5.4 Después de la práctica educativa

Después de la práctica educativa se organizó el corpus documental, proceso preliminar al análisis de la información, este se dio en tres momentos:

Primero: Análisis de las Concepciones de diversidad identificadas antes de una práctica educativa: los cuestionarios ofrecen una información que se sistematiza en una tabla de tres filas por tres columnas donde se agrupa las respuestas de los estudiantes según la dimensión y la respuesta. Luego de ello, se analiza la tendencia de las respuestas mediante un análisis de frecuencia.

Segundo: Análisis de las Concepciones de diversidad identificadas durante una práctica educativa: Se realiza una transcripción de los videos y de los audios correspondientes a cada sesión, con esto se realiza la codificación teórica que se lleva a cabo a partir de tres momentos: codificación abierta, axial y selectiva. (Flick, 2012)

La codificación abierta permite descubrir, nombrar, clasificar y etiquetar los datos encontrados (Flick, 2012). De esta manera emergen códigos como rasgos biológicos, color de piel, características, entre otros.

La codificación axial consiste en “depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta. A partir de la multitud de categorías que se originaron, se seleccionan las que parecen más prometedoras para una elaboración adicional” (Flick, 2012, p. 185). Se tienen en cuenta los códigos que sean semejantes y se agrupan con base en las características comunes dando como resultado grupos denominados categorías.

En último lugar, se realiza la codificación selectiva obteniendo una *categoría central* dándole un nombre que integra las categorías de la codificación abierta y axial (Flick, 2012). Para este caso en particular se encuentra un concepto emergente del que se desprenden todas las categorías y códigos encontrados denominado “*Reconocimiento de diferencias y contradicciones entre lo dicho y lo hecho*”

Tercero: triangulación de la información: con concepciones de diversidad que emergen antes y durante una práctica educativa: el análisis y la contrastación de los datos se realizó mediante la triangulación mixta (Flick, 2012) la cual, según Dorio, Massot y Sabariego (2009) consiste en “contrastar informaciones a partir de diversas fuentes” (p.283)

Se realiza la triangulación a partir de las concepciones de diversidad identificadas antes de la práctica educativa (análisis del cuestionario), durante la práctica educativa (análisis del decir y el hacer, y producciones textuales de los estudiantes), y la teoría.

5 Resultados

A partir de los datos encontrados se realiza un análisis de la información que se conforma por tres momentos que corresponden a los objetivos específicos de esta investigación. De manera que el primer momento presenta las concepciones de diversidad cultural identificadas antes de la práctica educativa.

El segundo momento expone las concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa, en el cual se analiza las concepciones que emergen en el decir y el hacer de los estudiantes.

Finalmente, en el tercer momento se presentan los resultados de la triangulación mixta, se realiza una contrastación entre semejanzas y diferencias que presentan las concepciones de diversidad cultural que emergieron antes y durante la práctica educativa a la luz de la teoría.

5.1 Concepciones de diversidad cultural identificadas antes de la práctica educativa

Como se menciona en la etapa metodológica, se utiliza un cuestionario para recoger la información sobre las concepciones de diversidad cultural en estudiantes, este se aplicó a veintitrés estudiantes.

La información obtenida en el cuadro (Tabla 3) se agrupó de acuerdo a las respuestas de los estudiantes, estas se estructuraron en filas que representan las dimensiones de la diversidad, y las columnas representan las opciones de respuesta (siempre, a veces, nunca), con porcentajes que corresponden a las opciones. El análisis de las respuestas obtenidas se realizó mediante un proceso de “análisis de frecuencia” por medio del cálculo de una desviación estándar de 10 y una media de 50.

Tabla 3 Resultados obtenidos en el cuestionario sobre diversidad cultural

TABLA 3 – RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CUESTIONARIO SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL								
DIMENSIONES	PREGUNTA	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
IDENTIDAD – ALTERIDAD	En el barrio Santa Isabel algunos vecinos tienen problemas. Crees que estos problemas se deben a sus costumbres, religiones, o diferencias.	2	9%	16	70%	5	22%	23
	Si te encuentras en Santa Isabel con un niño o niña de color de piel diferente a la tuya, realiza un gesto extraño o expresa palabras desconocidas para ti, te sentirías ofendido.	7	30%	8	35%	8	35%	
HOMOGENEIDAD – HETEROGENEIDAD	Si te invitaran a jugar los niños del barrio, preferirías que tu equipo estuviera formado por niñas o niños que tengan tú mismo color de piel o que sean de tu mismo sexo.	6	26%	11	48%	6	26%	23
	En Santa Isabel viven muchas personas, te juntarías con personas de otros grupos, religiones, o que hablen distinto a ti.	5	22%	10	43%	8	35%	
	Cuando llegan personas de otros lugares a tu barrio, preguntas sobre sus costumbres, formas de hablar, o de vestir para juntarte con ellos.	4	17%	6	26%	13	57%	
JUGALDAD - DESIGUALDAD	Sí vas caminando por el barrio Santa Isabel y te encuentras un niño en problemas, lo ayudarías sin importar el color de su piel, su aspecto, religión o el lugar de donde vienen.	17	74%	2	9%	4	17%	23
	Si fueras el líder del barrio Santa Isabel, permitirías que personas distintas a ti vivieran ahí.	13	57%	6	26%	4	17%	
	Al momento de juntarte con otros, te fijas en la forma en la que visten, hablan, el lugar donde viven o si es niño o niña.	6	26%	9	39%	8	35%	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios.

A continuación, se presenta el análisis de cada pregunta asociada a las dimensiones correspondientes.

5.1.1 Dimensión de identidad – alteridad

De acuerdo con Villegas y Dietz (2016) y Seidmann (2015), el concepto de identidad – alteridad se constituye a partir de la relación y el reconocimiento del otro, y está ligada a las diferencias físicas y psicológicas de cada persona, además del contexto donde se da la interacción social con el otro.

Se formulan las preguntas n°1 y n°6 del cuestionario, donde se obtuvo las siguientes respuestas. (Figura 1)

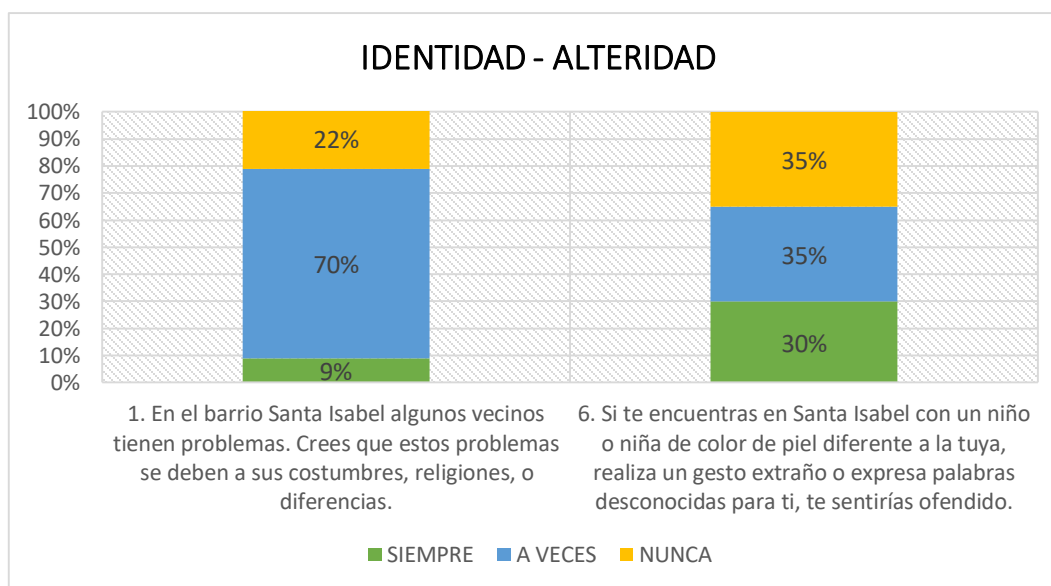


Figura 1 Resultados de la dimensión Identidad - Alteridad

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los resultados el 70% de los estudiantes manifestaron que a veces los problemas entre vecinos se dan por las diferencias en las costumbres y religiones. El 22% de los estudiantes nunca han considerado que los problemas entre vecinos se deben a las diferencias.

En la pregunta número 6, el 35% de los estudiantes respondieron que a veces podrían ofenderse, si otras personas de otro color de piel realizan gestos extraños o utilizan palabras

desconocidas. Adicional a esto se encuentra que el mismo valor, es decir el 35% de los estudiantes manifiestan que nunca sentirían este tipo de ofensa.

En síntesis, las concepciones de diversidad cultural en la dimensión identidad – alteridad tienen relación con el color de piel, las expresiones o las costumbres de las otras personas, lo que puede producir problemas o conflictos en una población.

5.1.2 Dimensión Homogeneidad – Heterogeneidad

La Homogeneidad – Heterogeneidad según Dietz (2003) y Unesco (2005), son conceptos opuestos entre sí, pues se entiende por homogeneidad como una composición similar de características comunes entre los seres humanos, mientras que la heterogeneidad propone la percepción de las diferencias que permiten generar identidad propia en los sujetos.

Se formulan las preguntas n°2, n° 4 y n° 7 el cuestionario, el cual se obtuvo las siguientes respuestas. (Figura 2)

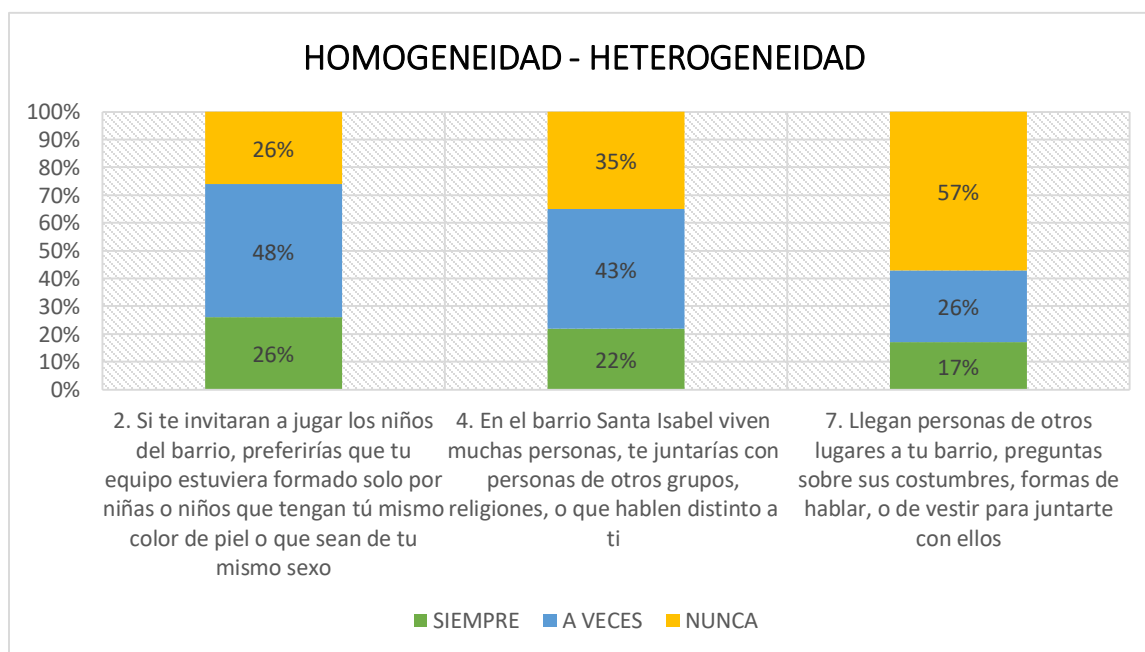


Figura 2 Resultados de la dimensión Homogeneidad - Heterogeneidad

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los resultados de la pregunta relacionada con el juego, el 48% de los estudiantes manifestaron que a veces preferirían jugar en equipos que estén conformados por niños o niñas del mismo color de piel, o del mismo sexo. El 26% consideran que siempre conforman grupos de juego teniendo en cuenta las características mencionadas. Y el último 26% de los estudiantes afirman que nunca se fijan en el color de piel, sexo o apariencia de los otros para jugar.

El 43% de los estudiantes responden que a veces se podrían juntar con personas que hablen distinto o tengan una religión diferente a la suya, mientras que el 35% consideran que nunca se tendrían una interacción con personas diferentes a ellos.

El 57% de los estudiantes consideran que al llegar personas nuevas al barrio donde ellos viven nunca preguntan por las costumbres o formas de hablar antes de interactuar socialmente con estos, mientras que el 17% de los estudiantes siempre lo haría.

En síntesis, las concepciones de diversidad cultural en la dimensión homogeneidad - heterogeneidad aluden a que el color de piel, el sexo, o la forma de hablar son características que a veces suelen tener importancia al momento de relacionarse con el otro en un juego o una actividad cotidiana.

5.1.3 Dimensión Igualdad – Desigualdad

Para Dietz (2013) la desigualdad está presente mediante las desventajas o carencias que tienen las personas que se caracterizan por ser minorías sociales, y la igualdad es una condición que le permite garantizar el goce de oportunidades a todos los miembros de una sociedad.

Se formulan las preguntas n°3, n° 5 y n°8 del cuestionario, donde se obtuvo las siguientes respuestas. (Figura 3)

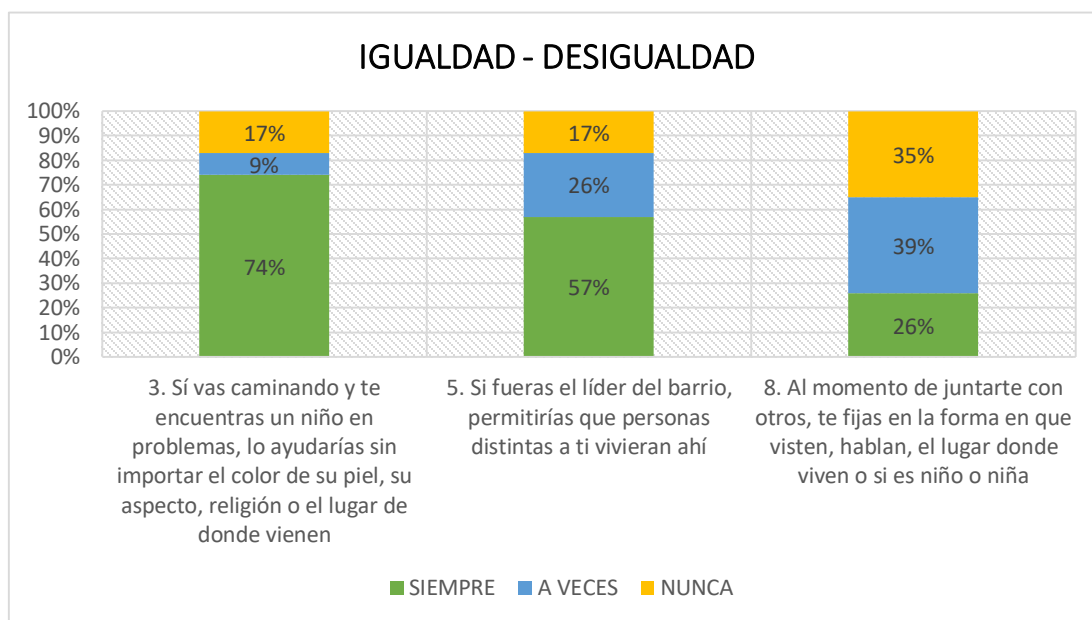


Figura 3 Resultados de la dimensión Igualdad - Desigualdad

Fuente: elaboración propia.

En la pregunta número 3, el 74 % de los estudiantes manifestaron que siempre ayudarían a un niño en problemas sin importar su aspecto, color de piel, o costumbres, y el 17% afirma que nunca lo haría. Los estudiantes en este caso reconocen las diferencias entre las personas, lo cual no impide el contacto social cuando se requiere ayuda por parte de otro.

El 57% de los niños y niñas afirman que siempre permitirían que personas distintas a ellos llegaran a su barrio, mientras que un 26% a veces permitiría esto.

Los resultados de la última pregunta arrojan que el 39% de los estudiantes a veces se fijan en la forma de vestir, de hablar o el lugar de donde provienen las personas con quienes se juntan. Mientras que un 35% nunca se fijan en estas características para interactuar con otras personas.

En esta categoría se evidencia que, en dos de los ítems, predomina una tendencia de evitar la desigualdad frente a las diferencias de personas que son nuevas en sus barrios o de los que viven

allí, ayudándoles o permitiéndoles quedarse en su barrio. Mientras que, con relaciones de cercanía, se demuestra que algunas veces se fijan en sus formas de ser, para juntarse con ellos.

Al comparar los resultados obtenidos en las tres dimensiones de la diversidad cultural, se evidencia que existe una constante frente a los modos de relacionarse con el otro, dado que a veces impera el conocer y aceptar las diferencias en cuanto a color de piel, sexo, formas de hablar en el otro para poder tener interacciones más cercanas. Sin embargo, en la última dimensión (igualdad – desigualdad), se evidencia que siempre ayudarían o recibirían en su contexto a personas diferentes, pero no implica esto, tener una relación cercana.

Según la información que arroja el cuestionario los estudiantes expresan que las costumbres, el sexo, el color de piel, la forma de hablar, de vestir, o el lugar donde viven las personas, son preponderantes y a veces suelen ser motivo de rechazo; pero a su vez estas diferencias deben ser aceptadas para vivir en comunidad y ayudar al otro.

5.2 Concepciones de diversidad cultural identificadas durante la práctica educativa

Las concepciones de diversidad cultural que emergieron durante la práctica educativa, se analizaron mediante la técnica de codificación teórica, que según Flick (2007), es “el procedimiento de analizar los datos que se han recogido para desarrollar una teoría” (p. 192), esta codificación se desarrolló en tres momentos: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva.

En la codificación abierta se registró la información que surge de lo que dicen o hacen los estudiantes, se etiquetan los datos y surgen códigos como sexo, color de piel, número de dedos, etnia, religión, entre otros.

Luego de esto se desarrollan categorías más abstractas mediante la relación de diferentes códigos, a lo cual se denomina codificación axial, donde emergen conceptos como diferencias en lo biológico, diferencias en lo cultural y acciones de exclusión.

Finalmente, la codificación selectiva permite hallar la categoría emergente, según Flick (2007) “el propósito de este paso es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren” (p. 198). Se establece que la categoría emergente es “*reconocimiento de diferencias y contradicciones entre lo dicho y lo hecho*” (Figura 4)

En la figura anterior se logra evidenciar las concepciones de diversidad cultural que emergieron durante la práctica educativa, por el cual los códigos son asociados al decir y el hacer, en la primera de ellas, los estudiantes expresan sus concepciones de forma escrita y verbal, mientras que en el hacer son manifestaciones por medio de acciones e interacción entre los estudiantes, a continuación, se explica cada uno de los conceptos de la figura 4.

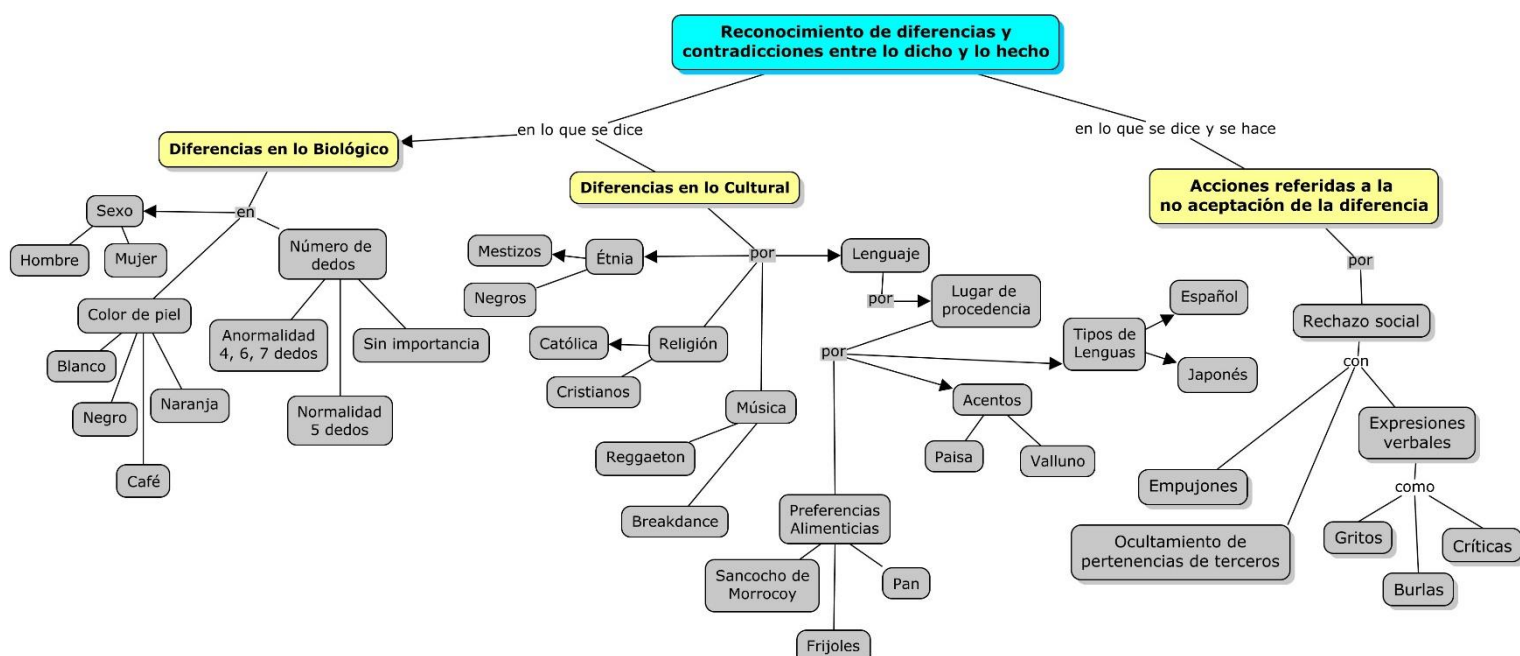


Figura 4 Diagrama categorial con las concepciones de diversidad que emergen en la práctica educativa

Fuente: elaboración propia a partir del corpus documental.

En la figura anterior se logra evidenciar la concepción de diversidad cultural que emergió durante la práctica educativa, donde los códigos son asociados al decir y el hacer, en el primero de ellos, los estudiantes expresan sus concepciones de forma escrita y verbal, mientras, que en el hacer son manifestaciones por medio de acciones e interacción entre los estudiantes, a continuación, se explica cada uno de los conceptos de la figura 4.

5.2.1 Concepciones de diversidad cultural que emergen *en lo que se dice* en el grupo de estudiantes

En el proceso de codificación surgen dos conceptos: diferencias en lo biológico y diferencias en lo cultural.

- **Diferencias en lo biológico**

Los estudiantes expresan que tienen características y aspectos diferentes que los hace a cada uno distinto del otro. Se reconocieron diferencias en el *color de piel*, específicamente en tonalidades como el color blanco, negro, naranja y café. Ejemplo:

N8: trigueña, trigueña, trigueña

N10: grande, grande

N19: ella es una naranja [mueve sus manos a la boca, tapándola]

N21: morena piel [tocándose la piel de su brazo]

N9: Blanca (sesión 1)

Otra de las diferencias que los estudiantes expresan es frente al *sexo*, se presenta en situaciones donde los estudiantes identifican sus características de hombres y mujeres identificados desde lo femenino y lo masculino. Ejemplo:

N12: niña es femenino y niño masculino de hombre (Sesión 3)

También, los estudiantes señalan diferencias morfológicas como la forma de sus manos, específicamente en el número de dedos y los relacionan con la normalidad o anormalidad de las personas. Ejemplo:

*N4: Niño7 con 6 dedos, con 6 dedos [risas]
 N2: uy que horror, él la hizo con 6 dedos
 N3: yo la hice con 4
 N21: yo le voy a poner 7 dedos
 N3: ahhh... a mí no me importa
 N5: yo le voy a poner 3
 N18: yo le voy a poner 5 dedos
 N11: normalmente [levanta una ceja] (Sesión 2)*

- **Diferencias en lo cultural**

Los estudiantes se refieren a estas diferencias culturales con expresiones que hacen referencia a la etnia, religión, música, o lenguaje.

En cuanto a la etnia los estudiantes expresan diferencias entre los mestizos y los negros.

Ejemplo:

*N4: entonces Sofía era negra
 N6: es que ella no es negra, es morena, es mestiza
 N8: ¿qué es mestizo? (Sesión 4)*

Frente al concepto de *religión*, los estudiantes expresan que son diferentes porque algunos de ellos se relacionan con la religión católica y sus prácticas y otros con la religión cristiana.

Ejemplo:

*P: ¿qué religión tenía Sofía?
 N17: católica
 N20: yo soy cristiano
 N4: yo soy católica, y estoy haciendo catequesis
 N8: yo también [se escuchan varios niños expresando lo mismo] (Sesión 5)*

Por otro lado, los estudiantes también refieren a la *música* como un asunto diferenciador, lo relacionan a los géneros musicales que escuchan, por ejemplo, el reggaetón; En una ocasión los estudiantes mencionan que no aceptan a una compañera del salón por razones como la siguiente:

N1: porque no escuchan la música que ella escucha

N3: deberían escuchar todos reggaetón (Sesión 5)

También los estudiantes refieren que *el lenguaje* es un factor que los hace diferentes, pues lo relacionan con el *lugar de procedencia* de las personas por ejemplo con *las lenguas, los acentos o las preferencias alimenticias*.

El concepto de *lugar de procedencia* los estudiantes expresan sus *preferencias alimenticias* frente a las costumbres o en relación del lugar de donde vienen. Ejemplo

N1: En Venezuela tenemos costumbres muy arraigadas y únicas. En semana santa comemos pastel de morrocoy y hayacas, pan de jamón, escuchamos break dance. (sesión 5).

Para los estudiantes existe una relación entre las lenguas y el lugar de procedencia como se expresa, Ejemplo:

N7: ella habla palabras

N13: español de Colombia, porque existen dos españoles (Sesión 5)

Otro ejemplo que expresan los estudiantes entre lugar de procedencia y lengua es el siguiente:

N2: watashi wa, watashi tachi wa

P: ¿y qué significan?

N2: watashi wa significa yo y también yo estoy, y watashi tachi wa significa, nosotros somos y nosotros estamos. (Sesión 5)

En lo referido al acento, los estudiantes lo relación con el lugar de procedencia pues según ellos el lugar de donde vienen las personas condiciona las formas de hablar. Un estudiante sugiere, por ejemplo:

*N12: sí, porque puede dejar hablar valluno y acostumbrarse a este idioma paisa.
(Sesión 5)*

En síntesis, los estudiantes reconocen que tienen diferencias entre ellos y estas están marcadas desde los rasgos biológicos y morfológicos, pero, también estas diferencias se relacionan con las construcciones sociales y culturales, pues en algunos casos las diferencias dependen del lugar de procedencia lo que condiciona sus etnia, gustos y formas de hablar, además reconocen que no son iguales pues tienen prácticas diferentes como la religión, o la música que escuchan, lo que es importante pues esto determina la heterogeneidad en los espacios sociales.

5.2.2 Concepciones de diversidad cultural que emergen en lo que se dice y se hace en el grupo de estudiantes

En el proceso de codificación surge el siguiente concepto:

- **Acciones referidas a la no aceptación de la diferencia**

Frente al reconocimiento de las diferencias que tienen los estudiantes, también se presentaron una serie de hechos y acciones que explicitaron contradicciones respecto al reconocimiento de las diferencias que se evidenciaron con anterioridad. Se expone desde el hacer de los estudiantes situaciones de rechazo social mediante acciones físicas y gestuales con empujones, y ocultamiento de pertenencias a terceros, también se encontraron expresiones verbales como gritos, burlas y críticas, todo esto representado desde las actitudes y acciones. Ejemplo:

N15: ...imaginen que ustedes son Sofía, ¿cómo se sentirían? Ustedes se imaginan que son Sofía, (personaje del problema relevante)

N3: oigan a este, ¿cómo voy a tener yo pelo largo! [frunce el ceño disgustado]

N15: por eso dije, cómo se imaginarían...(alza las cejas) (Sesión 6)

Cuando existen interacciones y formación de grupos se identificaron situaciones como la siguiente:

N6: es que ellos no me dejan

N4: no me dejan escuchar, hay.... Niño 6 (entrecruza los brazos)

N6: él me está hablando feo

N13: ¿quién le están hablando feo? [movió las manos de abajo hacia arriba]

P: ¿chicos y qué estamos hablando?, ... una solución es que nos entendamos todos

N6: él me está gritando... (mira para otro lugar)

N4: Niño 6, nosotros no estamos gritando, deje de ser mentirosa (frunce el ceño) (Sesión 6)

Desde el hacer de los estudiantes se evidencia discriminación frente a algunos compañeros de clase, ejemplo de ello se encuentra a continuación, en tres relatos del diario de campo de la docente:

La docente da una indicación sobre la realización de un dibujo según la imaginación de los estudiantes; al culminar los estudiantes se dirigen a diferentes puestos a ver las obras que crearon sus compañeros, mientras eso pasa, se resalta que el niño 4 va corriendo hacia el n 6, allí le muestra su dibujo el n 4, mientras que el niño 6 termina el suyo y se lo muestra posteriormente, el n6 al verlo saca la lengua y frunce su ceño, coge el dibujo y lo tira en el puesto del n 6. (Relato de diario de campo, sesión 2)

Después de generar una actividad en pequeño grupo, el n18, el n22 y el n8, se encuentran en círculo, debían leer un documento, sin embargo, los estudiantes discutieron, se quitaban la hoja de trabajo entre el uno y el otro mediante acciones donde movían las manos de manera frenética. La docente le pregunta por qué tienen este conflicto, y ellos mencionan que no quieren trabajar juntos, “pues uno de ellos nunca hace tareas” (niño 8). (Relato de diario de campo, Sesión 5)

También, se evidencia un caso donde los estudiantes están trabajando en grupo e hicieron llorar a un compañero porque este le da miedo los insectos. El estudiante N2 estaba en grupo con los estudiantes N18, N16 y N9, y estos últimos dijeron que había un “bicho” en el suelo, procedieron a colocar el “insecto” en la espalda del N2, aunque

este estudiante decía que no lo hicieran, este a su vez lloró y en su rostro se evidenciaba angustia, mientras que los compañeros se reían (el insecto no era un ser vivo, sino que era una rama); los estudiantes se disculpan con N2, pero siguieron riéndose de lo acontecido. (Sesión 5)

En síntesis, los estudiantes expresan y reconocen que las personas tienen diferencias, y esto no debería ser un problema, ya que el color de piel, el sexo, la etnia, los gustos propios y el lugar de procedencia hacen parte de la identidad de las personas y eso es lo que los hace diversos; por otro lado se constituye una paradoja entre lo que ellos expresan y hacen, pues en diferentes situaciones en trabajo en grupo se evidenció que existe acciones de rechazo, en este caso social, hacia algunos de sus compañeros, lo que se manifestó mediante acciones personales de burla, maltrato, por situaciones de diferencias frente a los otros.

5.3 Concepciones de diversidad cultural identificadas en el grupo de estudiantes de segundo

Con los resultados del análisis de los dos momentos anteriores se realiza un proceso de contrastación de datos con el fin de identificar las concepciones de diversidad semejantes y diferentes, a partir de un proceso de triangulación de los datos (Flick, 2012) teniendo en cuenta el cuestionario, la observación participante, las producciones de los estudiantes y la teoría existente, para explicar las concepciones encontradas comunes y diferentes en los momentos mencionados.

El resultado del proceso de triangulación se presenta en la figura 5.

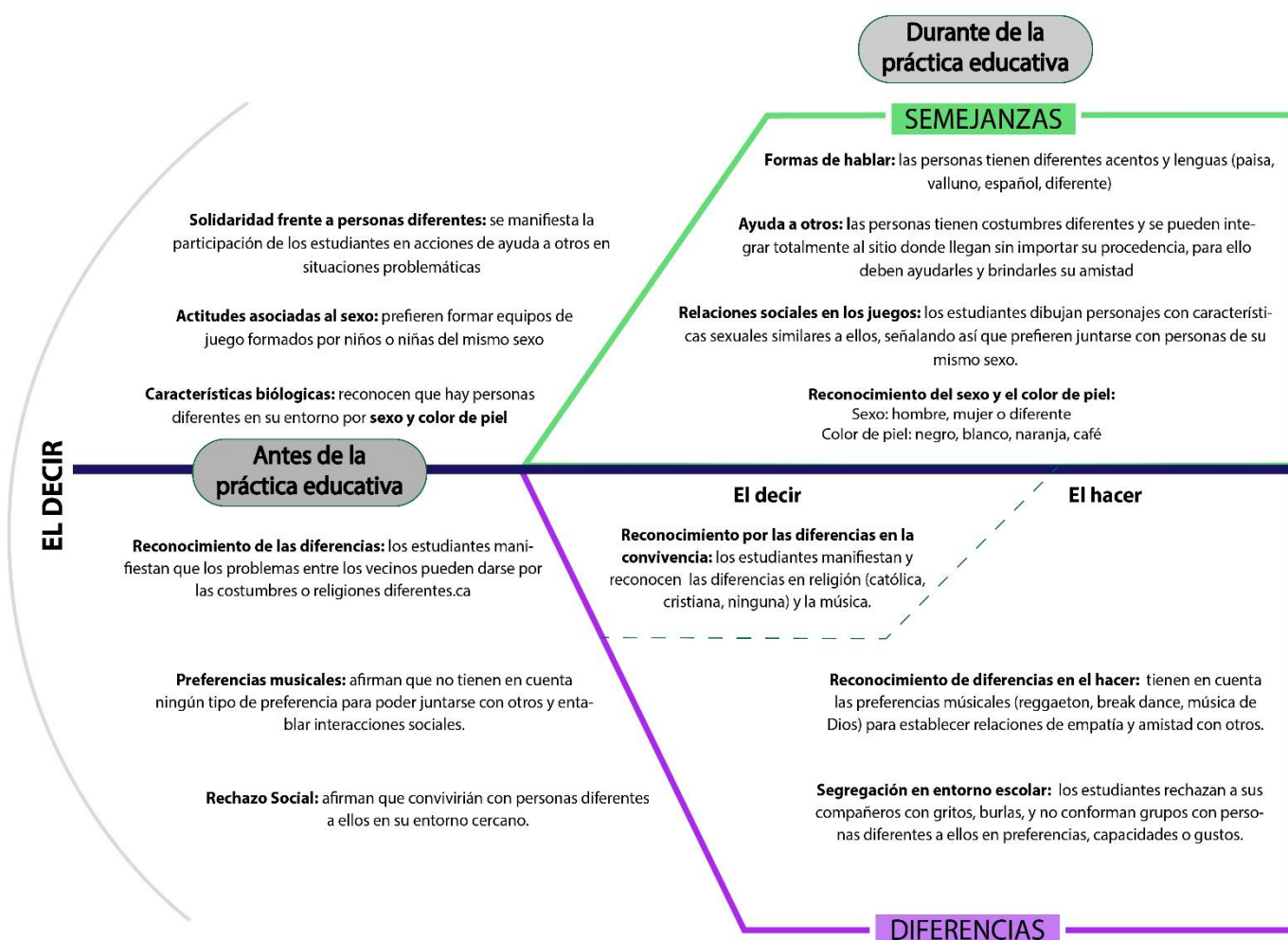


Figura 5. Resultados del proceso de triangulación las semejanzas y diferencias en las concepciones de diversidad cultural identificadas en el grupo de estudiantes

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se expone la descripción y el análisis de las concepciones de diversidad cultural identificadas en el grupo de estudiantes de segundo grado, teniendo en cuenta el proceso del antes y durante la práctica educativa.

5.3.1 Semejanzas en las concepciones de diversidad cultural identificadas antes y durante la práctica educativa

En las concepciones de diversidad cultural encontradas en la contrastación antes y durante de la práctica educativa fueron: formas de hablar, solidaridad y ayuda a otros, actitudes asociadas al mismo sexo, y características biológicas: color de piel.

Formas de hablar

Los estudiantes consideran en el decir que las *formas de hablar* es una característica que tienen las personas, y esta se relaciona con los acentos o la lengua y estos a su vez con el lugar de donde provienen, específicamente reconocen dos acentos: el valluno (valle) y el paisa (Medellín y eje cafetero), adicional a ello reconocen que existen tipos de lengua como el español o el japonés.

También, en las respuestas del cuestionario realizado, la mayoría de los estudiantes responden que pueden acercarse a otras personas, a pesar de que su forma de hablar pueda ser diferente.

Ejemplo:

P: ¿Y qué lenguaje habla la profesora Adriana?

N7: ella habla palabras

P: ¿español?

N13: español de Colombia, porque existen dos españoles

N13: español de España, y español de Colombia (mueve las manos de adentro hacia afuera) (Sesión 2)

Frente a las diferencias lingüísticas que expresan los estudiantes, López (2013) citando a Fishman (1971), propone que este es un fenómeno donde intervienen diferentes factores como el contexto social, la cultura o la ubicación geográfica, y esto constituye la variación de acentos y

de formas de hablar en una sociedad. Sin embargo, estas variaciones lingüísticas no impiden que las personas puedan tener interacciones sociales, como lo expresan los estudiantes.

Por tanto, la escuela reconoce la diversidad lingüística y las formas de expresión de las personas, como un elemento propio generador de identidad. Lo que se convierte en un medio que facilita la participación en las relaciones sociales y los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Solidaridad y ayuda frente a otros

Los estudiantes durante la práctica educativa, consideran que la solidaridad y la ayuda a otros, puede ser una oportunidad para resolver situaciones problemáticas, lo que les permite conocer y recibir a personas provenientes de lugares diferentes de manera amigable y amena, además, les permite establecer relaciones sociales de amistad y empatía con personas diferentes a ellos. Ejemplo:

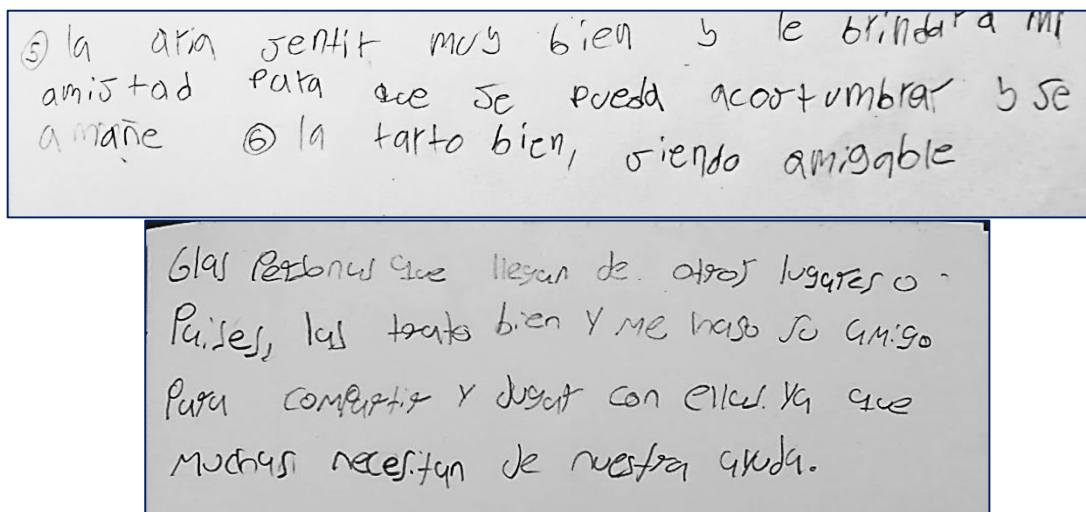


Figura 6 Expresiones de estudiantes frente a situaciones de inmigración

Fuente producción de los estudiantes – Sesión 5

Antes de la práctica educativa, los estudiantes también manifestaron que ayudarían a otros que se encontraran problemas sin importar si son diferentes a ellos.

De acuerdo con los resultados anteriores se identifica que los estudiantes tienen acciones de solidaridad y empatía con los otros. Al respecto, Medina & Alsina (2012) afirman que la empatía permite “aproximarse a las condiciones y circunstancias que impregnan al otro” (2005, p.24), lo que implica comprender la realidad humana y social de las demás personas, y esto permite tener acciones de interacción basadas el respeto y el intercambio con otras culturas.

Actividades asociadas al mismo sexo

Al iniciar la contrastación de los datos se evidencia tanto en el cuestionario como durante la práctica educativa, que los estudiantes asumen en las relaciones sociales que estas deben ir determinadas por actividades lúdicas que realiza cada niño. Es decir, la mayoría de los estudiantes durante la práctica educativa preferían relacionarse con personas del mismo sexo y que les gusten los mismos juegos que a ellos.

Barbera y Martínez (2004) proponen que las actividades propias de los niños asociadas con su sexo son relacionadas desde un aspecto familiar y escolar, entendidas desde los papeles que desarrolla cada persona en la sociedad según sus características biológicas y de género, por lo tanto, estos comportamientos son asumidos por los niños y niñas y son exteriorizados desde sus roles en entornos de interacción social.

Los estudiantes manifestaron en el cuestionario que prefieren realizar juegos con niños que comparten su mismo sexo, y durante la práctica educativa los estudiantes dibujan situaciones que exponen actividades lúdicas con personas que comparten esta característica biológica. Ejemplo:

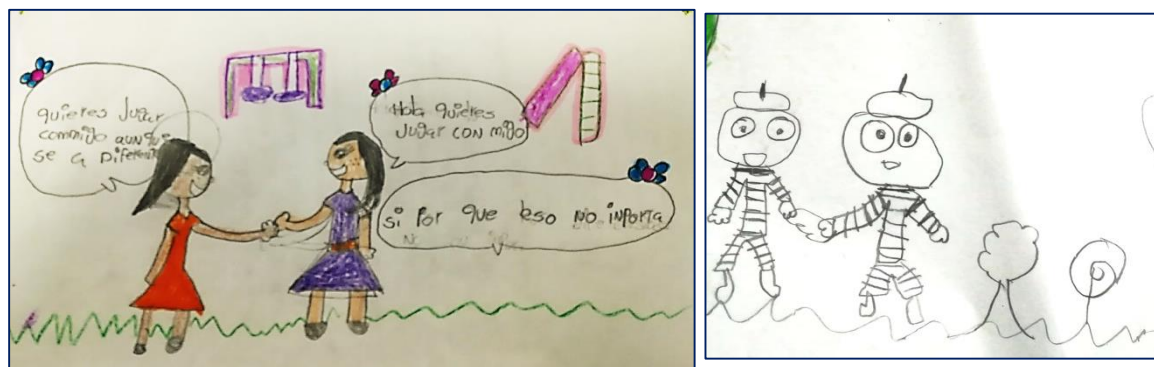


Figura 7 Producción de los estudiantes en preferencia por compartir actividades lúdicas con compañeros de su mismo sexo.

Fuente: producción de los estudiantes – Sesión 4

Características biológicas: color de piel

Antes y durante la práctica educativa los estudiantes reconocen diferentes colores de piel en las personas y manifiestan que pueden formar grupos con personas parecidas físicamente en cuanto al color de piel a ellos. Durante la práctica se identifican colores de piel como la blanca, negra, naranja y café. Estos también se evidencian en las producciones realizadas (Figura 8).



Figura 8 Definición de color de piel reflejado por los estudiantes.

Fuente: producción de los estudiantes – Sesión 5

Las expresiones que hacen alusión al color o pigmentación de la piel responde a lo que propone Jones (2009), como un indicador del origen étnico, la ascendencia o apariencia física de

una persona, lo que es propio de cada ser humano, y constituye una característica que lo hace diverso ante los otros.

En este mismo orden de ideas, Vergara y Ríos (2010) proponen que el color de piel es una característica propia de la diversidad de cada persona, y esto se constituye en un eje fundamental en la transformación curricular, por tanto, se debe tener en cuenta estas características para aceptar las diferencias como algo positivo y natural en los entornos escolares.

En síntesis, desde el contraste de los dos momentos mencionados, se evidencian concepciones explícitas en las estudiantes orientadas al reconocimiento de diferencias de color de piel, de sexo, y apariencia física, lo que conlleva a tener relaciones basadas en la empatía y la convivencia asertiva con diferentes personas; además, ellos mencionan que se debe ayudar todo aquel que lo necesite, sin importar sus características identitarias. Sin embargo, los estudiantes demuestran y expresan que tienen más cercanía con personas que tienen características homogéneas a ellos, pues tienden a expresar sentimientos de comodidad con personas similares, lo que apunta a una concepción implícita de la diversidad más cercana al concepto de homogeneidad.

5.3.2 Diferencias en las concepciones de diversidad cultural identificadas antes y durante la práctica educativa

En la contrastación de los datos se identificaron los siguientes conceptos: diferencias entre el decir y el hacer, preferencias musicales, y rechazo social con segregación en el entorno escolar.

Diferencias entre el decir y el hacer

Según lo identificado en la figura 5, antes de la práctica educativa los estudiantes manifiestan que reconocen las diferencias entre las personas tales como: las costumbres, las creencias, las religiones, lo cual es propio de las culturas; sin embargo, reconocen que estas características son

un agente de conflicto o la razón de los problemas como el rechazo, esto se puede evidenciar en el siguiente ejemplo:

N13: es que cuando alguien es rechazado es por su color de piel, como habla, su voz, come algo diferente, o escucha algo diferente y por su religión.

N2: por eso, no lo aceptan a uno mismo por cómo es. (Sesión 4)

Durante la práctica educativa los estudiantes mencionaron en el “decir” que reconocen las diferencias religiosas (católica, cristiana, ninguna) y tipos de música que no afectan la convivencia (reggaetón, break dance, música de dios, entre otras) y estas deben ser aceptadas y respetadas (figura 9).

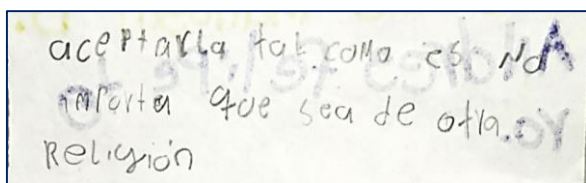


Figura 9 Testimonio de estudiante frente a situaciones culturales

Fuente: producción de los estudiantes – Sesión 5

En este sentido, la religión es un fenómeno cultural, que se configura según la identidad y las necesidades que cada persona tenga con base en sus creencias. De allí parte Naciones Unidas y la Unesco (2012) para generar reflexiones frente a la discriminación basada en las creencias donde expone que este tipo de acciones constituyen una ofensa contra la dignidad humana.

Ahora bien, en el “hacer” durante la práctica educativa se evidencia una contradicción con el “decir” de los estudiantes, pues ellos de manera esporádica tienen en cuenta las características o **preferencias musicales** o religiosas para establecer relaciones de empatía y amistad con otros. (Figura 10)



Figura 10 Expresión de un estudiante frente a situaciones de orden cultural

Fuente: producción de los estudiantes – Sesión 5

En el ejemplo previo, se evidencia acciones de discriminación frente a las características propias de los niños, a lo que la UNESCO (2002) propone desde un entorno escolar, hacer sentir al estudiante responsable de la convivencia mediante la aceptación de las “diferencias de los otros... para resolver los conflictos que puedan encontrar en su vida diaria” (p,48), esto constituye trabajar desde el aula en las relaciones mutuas y el apoyo recíproco que permita intercambios desde el punto de vista de cada niño y así lograr un enriquecimiento cultural.

Al respecto Posada y Villada (2020) en una investigación sobre concepciones de diversidad cultural en estudiantes de básica primaria, encuentran que “los estudiantes muestran sensibilidad ante situaciones que perjudican a los otros y proporcionan acciones a favor del respeto de unos y otros” (p, 66), por tanto, se parte desde el respeto propio, el reconocimiento de las diferencias y la diversidad, lo que permite generar situaciones de empatía y fortalecer los procesos de comprensión, por las características propias del otro.

Dietz (2013) añade, que una de las contribuciones pedagógicas que se deben fomentar en las escuelas son los espacios de interacción social, que apuntan a erradicar cualquier tipo de discriminación, lo que debe relacionarse directamente con las percepciones de alteridad, de ser y poder aprender del otro, de lo diferente y lo distinto, esta puede darse desde la comprensión de los imaginarios sociales, contribuyendo así al respeto por la diversidad cultural.

Rechazo social con segregación en el entorno escolar

Los estudiantes antes de iniciar la práctica educativa afirmaban que podrían convivir con personas diferentes en cualquier entorno. En la práctica educativa frente a las situaciones problemas propuestos, desde el decir y sus producciones, se solidarizaban con las víctimas de discriminación, y proponían solución a estos problemas. Ejemplo:

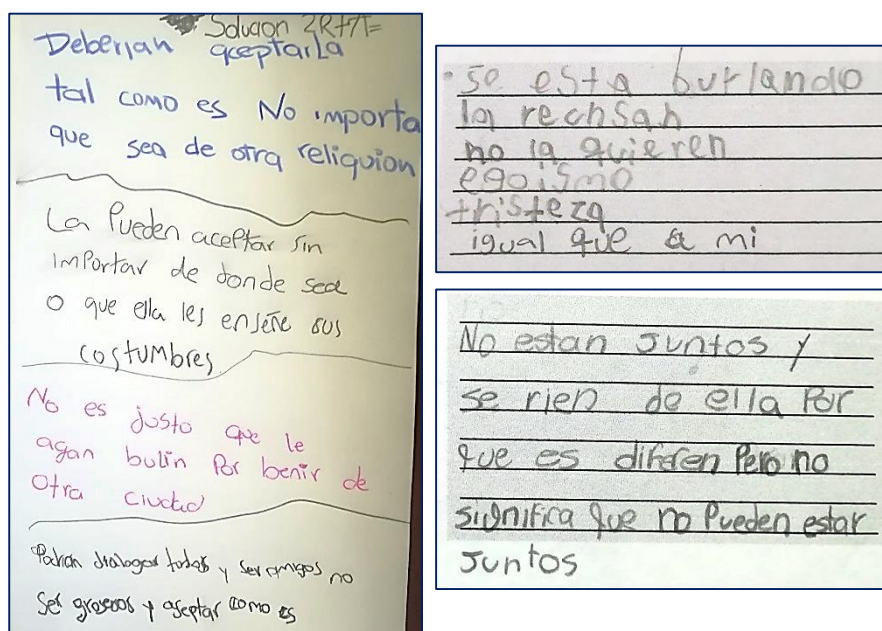


Figura 11 Expresiones de los estudiantes frente a situaciones de discriminación

Fuente: producción de los estudiantes – Sesión 6

Las anteriores expresiones en el “decir” de los estudiantes denotan que la discriminación puede ser algo negativo, y a través de la solidaridad o empatía estos comportamientos pueden

disminuir, es allí donde los estudiantes demuestran desde sus escritos, que se pueden dejar de lado esas actitudes que motivan el prejuicio frente a los demás.

No obstante, las afirmaciones anteriores de los estudiantes sobre la aceptación de la diferencia en las sesiones demuestran **acciones de rechazo** a sus compañeros tal como (Figura 12)



Figura 12 Expresiones de un estudiante frente a las características físicas de un compañero

Fuente: producción de un estudiante – Sesión 6

En otras de las sesiones registradas en el diario de campo se evidencian interacciones entre los estudiantes donde existen conflictos, ejemplo:

... la docente pedía a los estudiantes una actividad de dibujo sobre un personaje, el n9 se refiere al dibujo del n11 “¿qué es eso tan feo?, es que acaso no sabe dibujar”, el n11 responde: “es que así me la imagino yo”, después de ello el n9, realiza gestos de desagrado frente a lo hecho por el n11, sacando su lengua, y batiendo sus manos de arriba abajo, finalmente sale corriendo mientras le dice al n11 que “¡todo lo que usted hace es raro y feo!”. (Relato del diario de campo, Sesión 2).

En una actividad de caracterizar las diferencias y las semejanzas entre los estudiantes y unos personajes de un caso, el n8 menciona al oído de la docente que no quiere realizar trabajos en grupo con el n18, pero sí con el n21; se pregunta la razón, y el n8 responde “el n18 nunca hace nada, es raro, feo y no me gusta estar con él”. (Relato del diario de campo, Sesión 6).

En los casos anteriores se evidencia acciones discriminatorias por el aspecto físico, capacidades o costumbres de los estudiantes. Según el Consejo Nacional para Prevenir La Discriminación de México, CONAPRED (2009) “Negar las diferencias e imponer nuestros puntos de vista o nuestra forma de vivir y pensar nos lleva irremediamente a la violencia y a negar al otro que es distinto a nosotros.” (p. 59).

Cambiar esta situación implica que la educación se enfoque en las diferencias como oportunidades, Echeita (2006, citando a la Unesco, 1999) propone que la educación puede ser un “factor de cohesión social, si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo” (p.79) de esta manera evita que las diferencias sean un factor de exclusión social o discriminación, logrando así una cohesión social basada en el respeto, la comprensión y el aprovechamiento mutuo basado en el conocimiento de las características propias y culturales de todas las personas que se encuentran en determinados contextos.

En síntesis, mediante el análisis de la información, se puede evidenciar que los estudiantes tienen concepciones explícitas orientadas al reconocimiento de las diferencias biológicas y sociales de las personas. Adicionalmente, ellos mencionan que estas diferencias

pueden ser un motivo para la exclusión o la discriminación. También, expresan de manera verbal y escrita que al presenciar situaciones de este tipo pueden sentir empatía y proponer acciones de solidaridad para aquellos que lo necesiten sin importar las diferencias.

Por otra parte, se observan concepciones implícitas desde el rechazo social que los estudiantes ejercen ante sus compañeros, entendiendo esto como una dicotomía entre el decir y el hacer de los estudiantes, por tanto, las concepciones de diversidad cultural en los estudiantes observados no responden sólo a un concepto estático, sino que se derivan de diferentes aspectos que implican todo su entorno.

6 Conclusiones

Finalizado el estudio sobre concepciones de diversidad cultural en estudiantes de segundo grado y en respuesta a los objetivos propuestos, se puede concluir que:

- Se evidencian que las concepciones de diversidad cultural que poseen los estudiantes antes de la práctica educativa son implícitas, pues desde el decir ellos reconocen características físicas como el sexo, el color de piel, las expresiones lingüísticas y las costumbres como elemento diferenciador en los seres humanos, donde se establece que la diversidad cultural y en este caso la identidad es algo propio e diferenciador en cada persona. Sin embargo, estas mismas diferencias pueden llegar a ser generadoras de conflictos entre vecinos o cercanos.
- Durante la práctica educativa los estudiantes develan concepciones de carácter explícito e implícito que generan contradicción entre ambas, en *el decir* los estudiantes reconocen que existen diferencias desde un aspecto biológico, morfológico, y cultural, por lo que se propone una concepción de diversidad cultural desde un aspecto heterogéneo. Aunque, en *el hacer*, los estudiantes realizan acciones referidas al rechazo social, por tanto, no aceptan las diferencias de algunas personas en cuanto a sexo, gustos musicales, capacidades, y esto lo manifiestan mediante actitudes, burlas, gritos.
- Al contrastar y analizar las concepciones de diversidad cultural antes y durante la práctica educativa, es posible concluir que los estudiantes presentan semejanzas y diferencias: Antes de la práctica educativa, los estudiantes afirman que los conceptos de lenguaje, costumbres, sexo, color de piel no son motivos para segregar, excluir o evitar a las

personas, y estas concepciones explícitas están en concordancia con lo desarrollado durante la práctica educativa desde *el decir*, pues como se concluye antes estos reconocen que existen diferencias que los hacen únicos y diversos. Además, se encuentra, que estas diferencias no evitan el acercamiento al otro en aras de ayudarlo en algún problema que presente.

En cuanto a las diferencias los estudiantes reconocen antes de la práctica educativa que las características de las personas pueden llegar a ser un motivo de conflicto, sin embargo, en la práctica educativa desde *el decir*, los estudiantes perciben que aspectos como la religión, la música y el lenguaje son características que pueden aceptarse para generar relaciones sociales. Otro aspecto importante que desencadena una contradicción, es el concepto de rechazo, pues antes de la práctica educativa los estudiantes afirman mediante el cuestionario realizado que ellos no tienen en cuenta los gustos, el sexo, la música o costumbres para juntarse con otros, pero desde *el hacer* en la práctica educativa se evidencian concepciones implícitas desde sus acciones de no aceptación a esas diferencias, lo que conlleva a rechazar a los otros compañeros.

De manera que el concepto de diversidad cultural

- Este estudio permitió reflexionar sobre el ejercicio de la práctica educativa de la docente investigadora, ya que permite generar conciencia a partir de la forma en cómo se dio el ejercicio pedagógico, pues se basó en una guía exacta de la planeación previa, lo que implica un ejercicio que carece de flexibilidad, y con una esencia tradicional de la educación; por tanto, es necesario y primordial generar espacios que generen interacción

social entre los estudiantes y docentes, que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento, que impliquen llegar a la construcción de conocimiento colectivo que apunte al desarrollo de personas críticas y activas que sean capaces de comprender y generar cambios en diferentes situaciones, a partir de la adaptación de sus entornos con un ejercicio que vincule su contexto próximo con el conocimiento específico de las Ciencias Sociales.

- Se concluye que los problemas socialmente relevantes en la práctica educativa se convierten en espacio generador de argumentos y análisis de situaciones que permiten generar empatía con y entre los estudiantes frente a lo que sucede a su alrededor. Además, se pueden usar para generar la exposición de pensamientos, emociones y opiniones lo que conlleva a que emerjan de manera más natural las concepciones de los estudiantes.

Sin embargo, en el desarrollo de la unidad didáctica se evidencio que estos espacios de uso de los problemas socialmente relevantes no fueron suficientes para el explicitación de las concepciones buscadas en el estudio, pues para explicitar todas las opiniones de los niños, y generar un cambio conceptual que conllevara a la construcción de pensamiento social, se deben aprovechar todos los momentos espontáneos en el aula tanto dentro como fuera de ella, con el fin de promover discusiones y opiniones que faciliten la explicitación natural de las concepciones de los estudiantes.

7 Recomendaciones

Una vez terminado el proceso de investigación sobre las concepciones de diversidad cultural en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria, surgen las siguientes recomendaciones:

- Tener en cuenta los resultados del cuestionario para diseñar y ubicar una unidad didáctica más concreta y que pueda aprovechar los datos con el fin de que se explicita de manera más natural las concepciones de los estudiantes según los fenómenos propios de la vida del mismo en su entorno y su contexto.
- La enseñanza de la diversidad en las escuelas no ha sido ejecutada de manera profunda, sino que se ha trabajado desde perspectivas generalizadas, formuladas desde lo que debe pensar y decir una persona y que este sea aceptado socialmente, pero no desde lo que debe hacer como un ser social y democrático, capaz de vivir en sociedad valorando al otro. Por lo que se demuestra que se debe trabajar en este concepto de diversidad cultural de manera más amplia y consciente.
- Las prácticas educativas pensadas desde la aplicación de problemas socialmente relevantes, deben ser ejecutadas desde el aprovechamiento de los espacios naturales donde se desarrolla y se desenvuelve el estudiante, es decir desde su propia aula de clase, lo que conlleva a fortalecer los momentos de discusión en trabajo de pequeño grupo, y las situaciones espontáneas que tengan los mismos, lo que contribuye a que se afloren más concepciones y comprender mucho más lo que piensan y hacen los niños.
- Crear comunidades de aprendizaje basadas en el trabajo colaborativo, por medio del cual se realicen reflexiones constantes del que hacer docente en la disciplina de las ciencias sociales, ello permite además realizar evaluaciones constantes de los procesos

investigativos logrando así un enriquecimiento y validación de los ejercicios realizados, lo que se transfiere en el aula logrando la construcción de sociedades justas y más incluyentes, permitiendo así replantear las estrategias y didácticas usadas en el aula.

- En futuras investigaciones tener en cuenta un objetivo que analice los cambios, transformaciones y percepciones que se generan en los docentes investigadores a partir de la reflexión de su práctica educativa al finalizar su proceso.

Referencias

- Aguilar, M. J., & Buraschi, D. (2014). Discriminación por origen social. En A. Baylos, C. Thomé, & R. García, Diccionario internacional de derecho del trabajo y la seguridad social (págs. 744 - 748). Valencia: Tirant lo blanch.
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.), El valor educativo de la diversidad (pp. 87-103). Valladolid: Grupo Editorial Universitario
- Arnot, M. (2009). Coeducando para una ciudadanía en igualdad, Madrid, España. pp. 310
- Alcaldía de Dosquebradas. (2016). Plan de Desarrollo 2016 - 2019. Dosquebradas: Alcaldía de Dosquebradas.
- Barbera, E y Martínez, I. (2004). Psicología y Género. Madrid, España. ISBN: 84-205-3725-X
- Benavides, P. A., & Vargas, M. (2015). Sentidos y significados que han construido los niños y niñas sobre diversidad cultural en una escuela de la ciudad de Pasto - Sentidos y significados sobre diversidad cultural. Manizales: Universidad de Manizales.
- Benejam, P., Serra Santallusia, J. A., & Hernández Cardona, F. X. (2002). Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos. España: Grao.
- Bizquerra, R. (2004). Metodología de la investigación cualitativa. España: La Muralla.
- Bonilla, E y Rodriguez, P. (1997) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. 3ª ed, Santafé de Bogotá, Ediciones Uniandes.
- Canals, R. (2008). La didáctica de las Ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En Ávila, R.; Cruz, A. y Díez, M

- (Coords.), Didáctica de las Ciencias sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. (pp. 331-356) Andalucía, España: Universidad de Jaén y AUPDCS.
- Consejo Nacional para Prevenir La Discriminación de México, CONAPRED (2009). Curso taller: Y tú, ¿cómo discriminas?, México
- Congreso de la República (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá: Congreso de la República.
- Congreso de la República (1994). Ley General de Educación. Bogotá: Congreso de la República.
- Corbin, A; y Strauss, J. (1997). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cortina, A. (1999). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. vol. V, núm. 15. Madrid, España. pp. 235-245
- Cubillos, F. H. (2018). Enseñanza y aprendizaje en la construcción de un espacio de identidad. Una mirada al curriculum chileno desde la interculturalidad y la pedagogía decolonial. En M. A. Jara, & A. Santisteban, Contribuciones de Joan Pages al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía de latinoamérica. (págs. 55 - 67). Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Delgado, E., López, I. (2016). Nuevos retos para la enseñanza de las ciencias sociales: el profesor como investigador de su propia práctica. La Educación Superior en el Siglo XXI: nuevas características profesionales y científicas. San Juan, PR. ISBN 978-1-943697-11-3, págs. 50-63

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro.

Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI,
Madrid, España: Santillana/UNESCO

Departamento Nacional de Planeación, (2014). Plan Nacional de Desarrollo, 2014-2018.

Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>

Dietz, G. (2013). “Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad”, en B. Baronnet y M. Tapia U. (coords.), Educación e interculturalidad: política y políticas, Cuernavaca: unam-crim, pp. 177-199.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Morata.

Falaize, B. (2010). INVESTIGACIÓN SOBRE CUESTIONES SOCIALMENTE

RELEVANTES. En B. Falaize, El método para el análisis de los temas sensibles de la historia (págs. 187-205). ZARAGOZA: Institución «Fernando el Católico».

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Giddens, A. (2000). Sociología. Madrid: Alianza Editorial.

Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. Investigación en la escuela, 28. Recuperado de <http://www.andregiordan.com/espagnol/4.%20La%20utilizacion%20didactica%20de%20las%20concepciones.pdf>

Gobernación de Risaralda (2013). Plan Decenal Departamental de Risaralda, 2013-2023.

Recuperado de: <https://www.risaralda.gov.co/educacion/descargar.php?idFile=14798>

- Guzmán Marín, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(1), 199-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Gutiérrez, M.; Buitrago, O.; y Arana, D. (2016). El reconocimiento de la diversidad A partir de problemas socialmente Relevantes en la educación primaria. En: García, C. Arroyo, A.; Andrew, B. (2016). Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global. Las Palmas Gran Canaria: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 194-201
- Instituto Tecnológico Dosquebradas (2012) Proyecto Educativo Institucional- Instituto Tecnológico Dosquebradas.
- Insulza, J (2011) Desigualdad, democracia e Inclusión social en Desigualdad e inclusión social en las Américas: 14 ensayos. OEA, ISBN 978-0-8270-6208-5
- Jimenez, R & Goenechea, C. (2014). Educación para una Ciudadanía Intercultural. Editorial: síntesis, Madrir, España. ISBN: 978-84-995881-3-1
- Leiva Olivencia, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14(3),251-274. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56715702017>
- López Facal, R.; Velasco Martínez, L.; Santidrián Arias, V.; Armas Castro, X. Pensar históricamente en tiempos de globalización. Actas del primer Congreso Internacional sobre Didáctica de la Historia, Santiago de Compostela, USC, 2011. 800 pp. 101-102

- Martínez, I. (2017). ¡Profe, enseñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Medina, P & Alsina, M. (2005). Las emociones como barreras y como accesos a la diversidad cultural. Redes.com N° 2, Recuperado de <http://revista-redes.hospedagemdesites.ws/index.php/revista-redes/article/view/49/43>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Plan Nacional Decenal, 2016-2026. Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL ISBN%20web .pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL%20ISBN%20web.pdf)
- Ministerio de Educación de Colombia - Icfes (2017), Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana en Latinoamérica (ICCS 2016). Bogotá, D.C. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179660/Marco%20de%20referencia%20iccs-2016.pdf>
- Oller, M. (1999) Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En: García (1999). Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. pp. 123-131. España: Díada Editora
- Pérez, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa. Recuperado de: https://www.academia.edu/6457324/DESAF%C3%8DOS_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA
- Pagés, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. Avila, R; Lopez, R.; Fernández de Larrea, E. (eds.): Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias

Sociales ante el reto europeo y la globalización. Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215

Pitkin, Diana (coord.) (2009): Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media. Buenos Aires. La Crujía ediciones.

Posada, L y Villada, E. (2020) CONCEPCIONES DE DIVERSIDAD CULTURAL EN ESTUDIANTES DE GRADO SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA. [Tesis de maestría]. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Pozo, J. I., Scheuer, N., & Pérez Echeverría, M. d. (2006). NUEVAS FORMAS DE PENSAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE. España : Grao.

Quisoboni, Y., y Miranda, M. (2016). Sentidos y significados de la diversidad cultural, que han configurado las niñas y los niños de grado tercero de primaria en la sede varones, de la institución educativa Susana Tróchez de Vivas del municipio de Caldono, departamento del cauca, en sus contextos educativos. [Tesis de Maestría]. Recuperado de <http://cort.as/-SDo5>

Sagastizabal, M. (2004). Diversidad cultural y educación. En: Sagastizabal, M.; San Martín, P.; Perlo, C. Pivetta, B. (2004). Diversidad cultural y fracaso escolar. Madrid: Publicep libros digitales.

Santisteban, A., y Pagés, J. (2011). Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar. España: Editorial Síntesis.

- Sansó, C., Navarro, J.L., y Huguet, A. (2016). Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.
- Sarrazin, J. P., (2018). Crítica al Elogio de la Diversidad Cultural. *Signo y Pensamiento*, 37(72).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.cedc>
- Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social; educación y constitución subjetiva. *Cadernos de Pesquisa* , 344-357.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (2012). Fenomenología y ciencias sociales . En J. Dreher, *Tratado de metodología de las ciencias sociales : perspectivas actuales* (págs. 96-133). México, D.F: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Torres-Parodi, C., & Bolis, M. (2007). Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad . *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health*, 405 - 416.
- UNESCO. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. París: UNESCO.
- UNESCO (2002). Declaración universal de la diversidad cultural. Johannesburgo: Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible.
- UNESCO -ODS. (2017). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. (UNESCO, Ed.) Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300S.pdf>
- Vallejo, D., y Villamil, D. (2017). El reconocimiento de la diversidad cultural en un grupo de estudiantes de grado 5º de primaria de una Institución Educativa del municipio de Dosquebradas. [Tesis de maestría]. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Villegas, I., & Dietz, G. (2016). Tres modelos epistemológicos de relaciones dialógicas en la educación superior intercultural. *Entreculturas*, 567 - 689.

Yin, R. (2009). Investigación sobre estudio de casos, Diseño y métodos. Londres: Sage publications.

Anexos

Anexo 1: cuestionario.

CUESTIONARIO SOBRE DIVERSIDAD

CUESTIONARIO SOBRE DIVERSIDAD

Institución Educativa: Instituto Tecnológico Dosquebradas

Instrucción: luego de ver el vídeo https://youtu.be/rfn_sUYRyMU , contestaremos las siguientes preguntas. Debes tener en cuenta que no hay respuestas buenas o malas. IMAGINA QUE VIVES EN **SANTA ISABEL**

Marca una sola respuesta, selecciona el color con un X que corresponda a la opción que decidiste



SIEMPRE

A VECES

NUNCA

1. En el barrio Santa Isabel algunos vecinos tienen problemas. Crees que estos problemas se deben a sus costumbres, religiones, o diferencias.

SIEMPRE

NUNCA

A VECES

2. Si te invitaran a jugar los niños del barrio, preferirías que tu equipo estuviera formado por niñas o niños que tengan tú mismo color de piel o que sean de tu mismo sexo.

SIEMPRE

NUNCA

A VECES

3. Si vas caminando por el barrio Santa Isabel y te encuentras un niño en problemas, lo ayudarías sin importar su color de piel, su aspecto, religión o el lugar de donde vienen.

SIEMPRE

NUNCA

A VECES

4. En Santa Isabel viven muchas personas, te juntarías con personas de otros grupos, religiones, o que hablen distinto a ti.

SIEMPRE

NUNCA

A VECES



5. Si fueras el líder del barrio Santa Isabel, permitirías que personas distintas a ti vivieran ahí.



6. Si te encuentras en Santa Isabel con un niño o niña de color de piel diferente a la tuya, realiza un gesto extraño o expresa palabras desconocidas para ti, te sentirías ofendido



7. Cuando llegan personas de otros lugares a tu barrio, preguntas sobre sus costumbres, formas de hablar o de vestir para juntarte con ellos.



8. Al momento de juntarte con otros, te fijas en la forma en la que visten, hablan, el lugar donde viven o si es niño o niña.



**GRACIAS POR CONTESTAR ESTAS
PREGUNTAS**

Anexo 2: consentimiento informado.



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: _____ Municipio: _____
 _____ Grupo: _____

Yo _____ mayor de edad y representante legal del estudiante _____ de _____ años de edad, he sido informado acerca de la grabación de las clases, que se requiere para una investigación de maestría sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación básica.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en este video no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación como evidencia de la práctica educativa de la profesora.
- La estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, quien realiza la investigación, garantizará la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre **consentimientos informados**, y de forma consciente y voluntaria

[☐] DOY EL CONSENTIMIENTO [☐] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mi hijo (a) en la grabación de las clases de la profesora, en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: _____

 FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL
 CC.

Anexo 3. Unidad didáctica.

UNIDAD DIDÁCTICA “EL CASO DE SOFÍA”

- **Descripción del Caso**

Soy Sofía, tengo 7 años, vivo con mi mamá, mi papá y mi perro. Hasta el año pasado yo estudiaba en la ciudad de Cali. Hace algunos días a mis papás les ofrecieron un nuevo empleo y fue necesario mudarnos a esta ciudad. La verdad es que extraño todo de Cali, la comida, los juegos, la música y a mi familia que vive allá.

Hasta el momento, no he logrado acomodarme a la escuela a la que he llegado, algunas palabras que dice la profesora y mis compañeros no las entiendo, porque en mi ciudad de origen significan otra cosa. Siento temor al hablar en la clase, porque cuando lo hago los niños se burlan de mí por la manera en que me expreso, cuando les cuento sobre mis comidas favoritas ellos me miran sorprendidos, ni que decir de la música que escucho y de mis juegos preferidos. Realmente, no encuentro nada parecido a mis compañeros ni ellos a mí. Creo que por esta razón no me tratan igual a como ellos se tratan entre sí.

Yo vine a esta escuela a aprender y a hacer amigos, pero hasta ahora no he logrado que mis compañeros me acepten como soy y que entiendan que me gustan otras cosas diferentes a las de ellos ¿Crees que algún día podemos llegar a entendernos?

- **Propósito**

Que los estudiantes comprendan la importancia de la diversidad cultural para aprender a interactuar con el otro fortalecer su propia identidad y participar en la vida social a nivel local y global.

- **Justificación**

Esta unidad didáctica se estructura para el área de ciencias sociales del grado segundo de primaria, perteneciente a una institución educativa pública de la ciudad de Dosquebradas. El tema central de esta propuesta es “La diversidad cultural”, y en concreto los contenidos relacionados con la identidad en el sentido individual y colectivo, aportes de los grupos poblacionales y territorios, migración, tradiciones culturales, conflicto y exclusión social.

Este tema central se plantea con el fin Que los estudiantes comprendan que la diversidad cultural está presente en los CONTEXTOS, para que interactúen desde el respeto y la valoración de las diferencias en la construcción de sociedades más equitativas. Que los estudiantes reconozcan su diversidad, y a partir de ahí reconozcan la diversidad presente en su entorno cotidiano. comprendan situaciones de injusticia social, discriminación y exclusión y se asuman como sujetos críticos que pueden actuar la sociedad, capaces de respetar las diferencias.

Se pretende que el estudiante tome conciencia sobre su rol en la sociedad como ciudadano y como ser participativo que contribuye con sus acciones diarias, a la mitigación de las desigualdades del mundo social. Para ello, se propone un enfoque de trabajo flexible, basada en el diálogo, el debate y el trabajo colaborativo que respete las particularidades de cada sujeto presente en el aula de clase. Para el cumplimiento de tal propósito, se consideran los problemas socialmente relevantes, como una estrategia que posibilita el abordaje de cuestiones cercanas a la vida del estudiante, y que por su naturaleza misma son capaces de motivar al alumnado.

SESIÓN 1: “¿QUE LE SUCEDE A SOFÍA?”

Pregunta: ¿Qué sucede con Sofía?

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.

A continuación, la maestra les comenta que en días pasados una niña se le acercó para contarle algo que la dejó preocupada, y ella quiere compartirles para mirar si juntos podemos hallar una solución (presenta el audio que Sofía grabó presentando la situación, ver anexo 1).

La maestra les pedirá a los niños que según lo que escucharon lo de Sofía, dibujen cómo es, y luego socializarán el trabajo donde cada estudiante debe argumentar por qué cree que Sofía es así y no de otro modo.

Luego, la docente mostrará el video de Sofía (ver anexo 2) y hará algunas preguntas sobre el video ¿por qué crees que los niños actúan de esa manera? ¿Por qué crees que Sofía no entiende a los demás niños?, ¿por qué crees que los demás niños no entienden a Sofía? ¿Qué crees que sintió Sofía cuando llegó a la escuela? ¿si estuvieras en el lugar de Sofía, cómo te sentirías? ¿Has vivido una situación similar a la de Sofía? Luego, los niños deberán argumentar en el dibujo que hicieron anteriormente, si se equivocaron al imaginar a Sofía o si por el contrario acertaron.

Luego se hará una plenaria para socializar quienes acertaron, quienes se equivocaron. A continuación, al docente les presenta un video para entrar en la parte de conceptualización (ver anexo 3). Una vez vean el video la docente les preguntará ¿en qué se parecen la situación de Sofía con lo que muestran en el video de los pájaros? ¿En el video de los pájaros quién sería Sofía? ¿En el video de los pájaros, quiénes serían los compañeros? ¿Cuál es el problema que tiene Sofía y que tiene el pájaro grande?

A continuación, se le presentará a los niños una ficha (anexo 4) donde se presenten las conceptualizaciones

Conceptualizar, qué es discriminación y diversidad.

SESIÓN II “¿QUÉ NOS HACE DIVERSOS?”

Objetivo: Identificar las características que comprenden la diversidad.

pregunta orientadora: ¿qué te hace diverso?

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.

Para retomar el caso de Sofía y replantear la problemática que estaba viviendo, inicia presentación del video-cuento “El monstruo rosa” (ver anexo 5). A continuación, realiza preguntas como: ¿Quién es el personaje principal del cuento? ¿Qué le sucedía al monstruo? ¿qué sucedía con los compañeros del monstruo rosa? ¿has visto otros casos similares? ¿cómo imaginas que sería el mundo si todos los niños fueran como tú?

Seguidamente, les entrega una ficha (Anexo 6) en la que, luego de describir qué es lo que le sucede al monstruo Rosa y a Sofía, deben relacionar ambos casos, teniendo claro así la problemática que ambos personajes viven.

A continuación, la maestra expone un video de Sofía, en donde les cuenta las características propias de ella, en cuanto al lugar de donde viene, qué religión tiene, cuáles son sus gustos personales en cuanto a comida, música y juegos, cuales son las palabras que se escucha igual, pero en su ciudad son diferentes.

Una vez visto el video, la docente pedirá a los niños que anoten en los papelitos las características de Sofía. Luego, la docente dividirá el tablero en cuatro cuadros iguales en donde escribirá las cuatro características de la diversidad (étnica, religiosa, lingüística, género), con el fin de que los niños vayan pasando a ubicar las características que anotaron en los cuadros que consideren sea el indicado.

Resuelta la actividad, la docente conceptualiza el significado de cada una de las características de la diversidad por medio del uso de ejemplos cotidianos.

Seguido a esto, los estudiantes de manera individual, se dibujarán y escribirán sus características propias con base a lo que les contó Sofía en el vídeo y lo visto en la conceptualización, teniendo en cuenta el lugar de donde vienen, la música y comida de su gusto, religión, etc.

Al final se entregará una ficha del Monstruo Rosa y Sofía para que los estudiantes seleccionen los personajes que consideren diferentes con el fin de comprobar lo aprendido en la sesión (anexo 7).

SESIÓN III “¿CUÁLES SON NUESTRAS DIFERENCIAS Y NUESTRAS SEMEJANZAS?”

Objetivo: Comprender las diferencias que tienen los seres humanos, entendidas desde las semejanzas y las diferencias.

Pregunta: ¿cuáles son nuestras diferencias y nuestras semejanzas?

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.

Se comienza la sesión realizando unas preguntas para la reflexión y comprobación de saberes previos: ¿por qué somos diferentes?, ¿qué nos hace diferentes?, ¿existen personas iguales a mí?, cuando decimos que las personas somos iguales, ¿por qué lo somos? A continuación, la docente le dará una ficha a los estudiantes para que encierren las semejanzas y diferencias entre los personajes que ahí aparecen (anexo 8), con el fin de comprobar la coherencia entre lo que hacen y lo que dicen.

Seguido a esto se unen los niños y niñas en grupos de tres compañeros, se les entrega una frase “Conocemos a las personas por sus gustos, por lo que piensan, por sus familias, por su manera de vestir”, a partir de esto en la ficha (anexo 9) resolverán las siguientes preguntas. ¿Qué gustos musicales tiene cada uno? ¿Cuáles son sus actividades favoritas? ¿Tienen gustos parecidos en la forma de vestir y peinar? ¿qué los hace diferentes entre sí? ¿quién hace parte de tu familia?, luego de ello se reunirán de a dos grupos, compartirán las respuestas y realizarán unas conclusiones sobre en qué se parecen y en que son diferentes.

Luego de esto, se presenta el vídeo de Sofía donde describe sus características propias, se realiza el mismo ejercicio de responder, pero de manera individual las preguntas que se contestaron en el anexo 1, de manera verbal y en plenaria con el caso de Sofía.

A continuación, se les suministra una ficha (Anexo 10) a los estudiantes por parejas, esta ficha consta de diferentes niños que son de diferentes países, tienen diferentes características, pero a la vez tienen cosas en común, los estudiantes deberán registrar cuáles son las cosas en común, entre ellos, cuáles son sus diferencias, y finalmente los estudiantes realizarán un relato similar sobre sus semejanzas y diferencias.

Finalmente se realiza la lectura (Anexo 11) “El perro que no sabía ladrar” y realizará preguntas de comprensión literal e inferencial para ayudar a comprender el relato. Al final la docente utilizará el relato como pretexto para conceptualizar sobre las semejanzas y diferencias presentes en la diversidad cultural: “En la diversidad cultural hay cosas muy fascinantes, porque todos tenemos derecho a ser únicos e irrepetibles (aunque tengamos hermanos gemelos), porque cada cosa que pensamos, que queremos, que nos gusta o nos disgusta, nos hace parecidos a unos y distintos a otros, por eso nadie será nunca igual a ustedes, pero tampoco encontrarán a alguien totalmente opuesto porque siempre habrá cosas que compartan con esa otra persona” ¿creen ustedes que en el caso de sofía, hay cosas en común entre sus compañeros y ella? ¿por qué? escríbelo en tu cuaderno y muéstralo a tu profesora.

Como tarea deben averiguar de qué ciudades vienen sus padres, hermanos y abuelos.

SESIÓN IV: “POR QUÉ LAS PERSONAS CAMBIAN DE CIUDAD”

Objetivo: identificar los procesos migratorios que viven las personas, sus causas y posibles consecuencias.

Preguntas: ¿cuáles son las razones por las que las personas cambian de ciudad?

La docente inicia recordando lo que se a trabajado durante las sesiones pasadas a partir de recuento y de lo que los niños van comentando. Una vez retroalimenten las sesiones pasadas, la docente les muestra algunas imágenes (Anexo 12) en las que se evidencia la migración de algunas personas. Una vez vistas, la docente les pedirá que, en la hoja de la carpeta, describan lo que está pasando en cada imagen y respondan preguntas como: ¿cuál crees que es la razón por la cual estas personas se están yendo? ¿Qué estará sintiendo la persona que se va? ¿Qué sentirán quienes se quedan? ¿Qué relación tiene la imagen 1 con el caso de Sofía? Etc. Una vez resueltas se compartirán algunas respuestas y se retomará el caso de Sofía. Aquí, se recordará de que ciudad es Sofía, cuál es el clima de esta ciudad, que es lo que más le gusta, que es lo que más extraña, la ropa que se usa en ese lugar, por qué Sofía tuvo que migrar a Dosquebradas, y otras que vayan surgiendo.

Una vez hablado el caso de Sofía, la docente ubicará geográficamente en el mapa de Colombia (Anexo 13), la ciudad de Cali, las características de esta, y el recorrido o desplazamiento en el mapa hasta Dosquebradas, de igual manera se ubicarán las características de esta ciudad. Una vez visto el proceso de desplazamiento de Sofía, se procederá a indagar por la familia de los niños, a partir de preguntas como ¿de dónde vienen los abuelos maternos? ¿de dónde vienen los abuelos maternos? ¿Dónde nació tu papá? ¿dónde nació tu mamá? ¿Dónde naciste tú? Etc. Se realizará otro ejemplo en el mapa de Colombia (puede ser la de la docente), y se procederá a entregar el mapa de Colombia a cada niño para que, con el uso de colores, dibuje las migraciones de sus familias (tanto maternas como paternas).

Una vez terminada la ubicación familiar, los estudiantes responderán de forma escrita:

1. ¿Cuáles crees que son las razones por las cuales las personas deben viajar a otras partes?
2. ¿Qué sucede cuando las personas dejan su ciudad o país para irse a otro diferente?
3. ¿Qué sentirías si tuvieras que irte para otro lugar diferente al donde tu vives?
4. Conoces alguna persona que se haya ido a otra ciudad o país, ¿Cuál fue la razón por la que se fue?
5. ¿Qué harías si llega una persona de otro lugar o país a tu barrio?
6. ¿Cómo tratas tu a las personas que llegan de otros lugares?

Cuando los niños terminen de responder, la docente retomará lo visto en la clase, y entre todos se construirá el concepto de migración.

Como tareas, la docente les pedirá que para la próxima clase deben llevar la estructura del árbol genealógico de su familia, con la información de la generación que más antecede en cada caso.

SESIÓN V: LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES (Semejanzas y diferencias entre comunidades)

Objetivo: Comprender las semejanzas y diferencias que tienen los grupos culturales, como medio para promover interacciones sociales basadas en el respeto y la valoración de la diversidad.

Preguntas: ¿en qué se parecen las comunidades?

Tiempo: 2 horas.

Desarrollo de la clase

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.

A continuación, pregunta a los niños lo visto en clases anteriores. Promoverá la recapitulación mediante preguntas como ¿Quién es Sofía?, ¿Qué le sucede a Sofía? ¿qué problema tiene Sofía? ¿cómo es Sofía? ¿qué nos une y nos diferencia con Sofía? ¿cómo es la familia de Sofía? ¿por qué tuvo que migrar la familia de Sofía?, entre otros.

Para indagar conocimientos previos sobre el tema del día la docente les preguntará: ¿creen que sus familias han cambiado en el tiempo o se han mantenido igual? ¿creen que sus familias tienen algo de parecido con otras familias de otras culturas?

A continuación, la docente les pasará una ficha para que ellos encierren, escriban o dibujen las cosas en las que se parecen las comunidades allí consignadas (anexo 14) y mencionen si creen que estas comunidades eran así antes o eran diferentes. Esto permitirá develar las concepciones de los estudiantes sobre los cambios en las comunidades, así como sus diferencias y semejanzas.

A continuación, la docente le pedirá a cada estudiante (o a algunos estudiantes), que expongan su árbol genealógico (tarea dejada de la clase anterior), y muestren el objeto que caracteriza la región de donde vienen o un juguete que tengan en la familia. Los demás estudiantes deberán escuchar atentamente la exposición porque a continuación deberán hacer una actividad donde comiencen a ver las semejanzas y diferencias entre comunidades.

La docente proporcionará a los estudiantes unos textos sobre cada grupo poblacional: los vallecaucanos, los llaneros, los paisas, los tolimenses y los franceses (anexo 15). Una vez los lean o los vean, la docente les pedirá que dibujen entre todos en medio pliego de papel bond aquellas cosas en las que se parecen, y en medio pliego de papel bond las cosas que los diferencian. Una vez identificados esos aspectos la docente pedirá que escriban en su cuaderno aquellas cosas en las que su familia se parece y se diferencia con los demás grupos culturales, y qué puede tener de diferente y de semejante con los vallecaucanos, es decir, con la familia de Sofía. (si se prefiere la docente puede hacer una actividad donde por grupos pequeños representen cada región, los niños podrán llevar comida típica de esta región y simular sus costumbres).

A continuación, la docente les pedirá que miren de nuevo el juguete u objeto que llevaron a inicio de la jornada, para identificar que todos fueron hechos en china, que miren sus zapatos o camisas y que identifiquen dónde las hicieron, que miren sus celulares o Tablet, o por el contrario que miren de dónde viene la comida que consumen. A partir de ellos la docente comenzará a conceptualizar que las comunidades son diferentes entre ellas pero tienen cosas que las unen o las diferencian. También mencionará que así como hay ciertas cosas que las comunidades empiezan a tener en común a nivel local, también empiezan a tener común a nivel global como las productoras de juguetes o tecnología. A partir de ello les presentará los conceptos de ciudadanía global y ciudadanía local y les pedirá que escriban en su cuaderno ambos conceptos y que encierren aquel con el cual se identifica su familia y con cuál se puede estar identificando la familia de Sofía.

Como tarea para complementar la actividad o para la casa, la docente les pedirá encontrar las semejanzas y diferencias entre las culturas representadas en la imagen y averiguar de qué país son (anexo 16).

SECUENCIA VI: AYUDANDO A SOFÍA

Objetivo: Recapitular las sesiones anteriores e identificar el problema base mediante actividades de reflexión, con el fin de proponer soluciones para cambiar las actitudes negativas ante la diversidad.

Desarrollo:

La maestra inicia la clase saludando a los niños, preguntándoles cómo han estado, cómo se sienten y establecen juntos los acuerdos de comportamiento durante la jornada: realizar el trabajo en clase, participar y respetar el turno al hablar.

Se comienza la sesión realizando el juego de tingo tango para recapitular las sesiones anteriores, a cada niño que quede con el pimpón se le preguntará: quién es sofía, qué le pasaba a Sofía, De dónde venía Sofía, Cómo hablaba Sofía, Qué le gustaba hacer a Sofía, qué sentía Sofía al estar en el nuevo colegio, Cómo hacían sentir los compañeros a Sofía, que hemos visto de la Diversidad, en qué se diferencia de la Discriminación, qué características tiene la diversidad cultural, cuáles eran las de Sofía, que une a Sofía con los amigos y qué creen que la diferencia, de dónde venían los papás de Sofía, qué tuvieron que hacer ellos (migrar), somos ciudadanos globales o ciudadanos locales, creen que puede haber algún día una buena interacción entre Sofía y sus compañeros.

Una vez recapitulada la sesión anterior, se presentará un video de Sofía para indagar saberes previos con algunos casos de discriminación por etnia, acento, religión y preferencias sexuales. La idea es que una vez presentados los casos que indica Sofía en el video, se armen 4 grupos armen una solución para cada uno de los problemas.

una vez de indaguen los conocimientos previos, se mostrará otro video de Sofía en el que les indica a los niños que se ha enterado de lo que han estado trabajando durante las últimas semanas y que eso se lo ha comentado a algunos de sus compañeros que han aprendido a aceptarla, sin embargo, otros niños del salón dicen que ella se lo está inventando todo y no quieren creerle. Por tal razón les pide ayuda para hacerles comprender a sus amigos todo lo que han aprendido en sus clases.

Como actividad para resolver el caso y problema de Sofía, se les propondrá a los niños escribirle una carta tanto a Sofía como a los compañeros de Sofía argumentándoles por qué Sofía tiene muchas más cosas en común con ellos.

Los niños iniciarán con la escritura de la carta y al final la incorporarán en un sobre con el emisor y el receptor.

Al final, se deja como tarea hacer unos Póster donde se dejen mensajes alusivos a la aceptación, respeto y valoración de la diversidad, con el fin de compartirlos por todo el Colegio o escuela.

ANEXOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

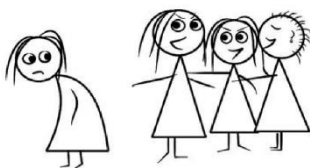
Anexo 1: Audio de presentación del caso

Anexo 2: video de Sofía

Anexo 3: corto de Convivencia

<https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>

Anexo 4: Ficha de trabajo



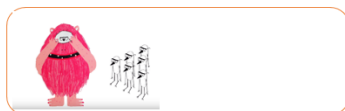
Fuente: google images

Anexo 5: <https://www.youtube.com/watch?v=AljPBaB5I4A>

Anexo 6:

MONSTRUO ROSA Y EL CASO DE SOFÍA

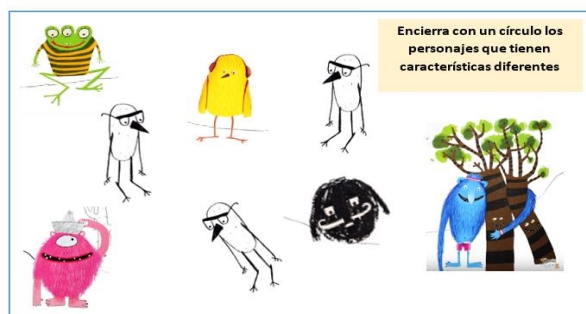
¿Cuál es el problema de ambos personajes?



¿En que se parecen los problemas del monstruo rosa y Sofía?

Fuente: elaboración propia

Anexo 7:



Fuente: elaboración propia

Anexo 8:



Fuente: Gobierno de Canarias.

Anexo 9:

“Conocemos a las personas por sus gustos, por lo que piensan, por sus familias, por su manera de vestir”				
¿Qué gustos musicales tiene cada uno?	¿Cuáles son sus actividades favoritas?	¿Tienen gustos parecidos en la forma de vestir y peinar?	¿que los hace diferentes entre sí?	¿quién hace parte de tu familia?

Fuente: elaboración propia

Anexo 10:

Semejantes y Diferentes

Observa los siguientes niños y niñas



Él es Daiki, tiene 7 años, vive en Japón, le gusta escuchar música en inglés, le gusta el equipo de futbol de Barcelona, tocar guitarra, ver las estrellas, pertenece a una religión que se llama budismo, siempre se deja el pelo un poquito largo, le gusta comer mucho arroz y hamburguesas, y le gusta la ropa de Adidas.

Ella es Amy, tiene 6 años, vive en Inglaterra, le gusta escuchar música latina como la cumbia y el reggaetón, le gusta ver caricaturas, y siempre come huevos fritos al desayuno. Va a la escuela y está en grado primero, y ella le gusta vestirse siempre con blusas blancas y jeans azules, además es de religión cristiana.



Ella es Milena, vive en Bogotá, tiene 8 años y estudia en tercer grado, es de religión católica, y le gusta mucho la pizza y el yogurt de melocotón, escucha música electrónica y le gusta jugar futbol, y vive con sus padres.

Completa los siguientes datos

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	¿En qué se parecen a nosotros?	¿En qué somos diferentes?

Fuente: elaboración propia

Anexo 11:

5^{ta} Mirada Color MORADO
Yo soy yo y tu eres tú
Un pequeño cuento:
El perro que no sabía ladrar



Hubo una vez un perro que no sabía ladrar. No ladraba, no maullaba, no mugía, no resimbaba, no sabía decir nada. Muchos le decían: "¿Por qué no ladras?" -Y él contestaba con vergüenza: "Porque no sé".

Un día en que estaba caminando por el bosque, de repente, se paró porque había oído algo muy raro: "Guau guau." - Eso me suena - pensó el Perro - Pero no me acuerdo qué animal lo hace. Volvió a oír: "Guau, Guau." Y pensó: "¿Será una jirafa? No, debe ser un cocodrilo".

El perro, entonces, espió entre los arbustos y muy asombrado vio que el que decía "Guau guau" era otro perro. Se acercó y le preguntó: "¿Qué estás diciendo?"

Una vaca y hasta como una pájara. Pero, en realidad, no encontró a nadie que le enseñara a ladrar.

Un gallo le enseñó a decir cualquier cosa. Un pájaro le enseñó a decir... muuuu y un pájaro a decir pi... pi.

El perro era buen alumno y aprendió a hablar como un gallo, como...

Adaptación de "El perro que no sabía ladrar" de Gianni Rodari

¿Diciendo? Para tu conocimiento yo no digo, yo ladro.
¿Ladras? ¿sabes ladrar?
-Naturalmente.
-Entonces, ¿me enseñarías?
-No sabes ladrar?
-No.
-Mira y escucha bien. Se hace así guau, guau...
-Guau, guau.

Dijo enseguida nuestro perrito. Y comovido y feliz, pensaba para sus adentros: "Al fin encontré el maestro adecuado".

Este cuento nos enseña que es muy importante adaptarse e intentar aprender de todos aquellos que quieran enseñarnos algo, pero que nunca debemos dejar de ser quienes somos, cuando intentamos ser como los demás, lo único que hacemos es quitarnos valor a ti mismo. Nunca debes permitir que te presionen o te hagan sentir mal por ser como eres. (No te olvidas nunca ser tu mismo o tu misma). Y por supuesto respecto a todos las personas distintas a ti... Eso es igual de importante. Recuerda siempre la frase de Séneca: "Es mucho más importante conocerse a ti mismo antes que los demás te conozcan".

Yo soy yo y tú eres tú. CADA ROSARIO



28



29



Fuente: Gobierno de Canarias.

Anexo 12:



Fuente: google images.

Anexo 13:



Fuente: google images.

Anexo 14:



Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

Anexo 15:

Los Paisas son un grupo cultural cuya gastronomía resalta un platillo llamado bandeja país es uno de los lugares donde más se consume arepa. Una de sus celebraciones más importantes es la feria de las flores “Feria de las Flores” y el desfile de mitos y leyendas.



Otros de los grupos más importantes son los llaneros. Son muy influenciados por costumbres venezolanas como el bailar Joropo. Entre las Regiones culturales de Colombia también tenemos a los Santandereanos los cuales se encuentran en el departamento de Santander. Son muy visitados por “el Festival Internacional de Santander” que se celebra todos los años, por otro lado entre sus costumbres musicales en este departamentos escucha mucho como lo son el bambuco, el torbellino y la Guabina.



Y por último, entre las Regiones culturales de Colombia tenemos a los Tolimenses donde entre sus tradiciones predominan las fiestas patronales. Entre las Regiones culturales de Colombia también podemos encontrar los Vallunos, ellos normalmente se dedican a actividades que tenga que ver con la agricultura sacando sus recursos de la tierra, además entre gusto musicales la sala predomina tanto como género musical como para bailar.

Para muchas personas **Francia** es sinónimo de buena comida y buen vino porque para ellos la comida es un arte. Su gastronomía ha alcanzado un gran prestigio mundial y ellos se pueden pasar horas y horas hablando sobre el tema. Los franceses acostumbran a saludarse y despedirse con un apretón de manos, aunque entre los más allegados son comunes los besos. En las presentaciones informales se suelen dar tres besos, comenzando siempre por la mejilla izquierda.



Fuente; Santillana 4 Ciencias Sociales

Anexo 16:

Siete Colores 7 Apuestas nuevas hacia la igualdad

De tan lejos, pero cada vez más cerca. Color MARAJA

Dinámica: Típico de ti

Los Trajes típicos son las vestimentas que caracterizan a la gente de un determinado lugar, muchas veces estos trajes ya no se usan en el día a día, pero forman parte de su historia y su cultura.

En el barrio han organizado una gran fiesta de las naciones y algunas personas se han vestido con los trajes típicos de los lugares de donde vienen, averigua de donde son, según el detalle que se encuentra al lado del nombre de cada nacionalidad.

Marruecos

Nigeria

Perú

Italia

Polonia

Pakistán

España

Ecuador

China



15

Fuente: Gobierno de Canarias.